SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Nos dias 29, 30 e 31 de agosto de 1996 realizou-se, em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, o VI Encontro Regional-Sul da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social), encontro este que teve como tema central: "Psicologia e Práticas Sociais". Foram efetivadas, aproximadamente, 400 inscrições, sendo que 150 trabalhos foram apresentados nos diversos G.Ts. (Grupos de Trabalho) ou no formato de pôsteres. Estes números, bem como o total de artigos (60) enviados para análise com finalidade de publicação no presente livro, ultrapassaram as expectativas da Comissão Organizadora, atestando a credibilidade conquistada pela ABRAPSO no contexto da Psicologia contemporânea.

Pautados no compromisso desta entidade que, desde a sua fundação, tem contribuído para a produção e a socialização do conhecimento em Psicologia numa perspectiva social crítica, foram selecionados os trabalhos que aqui se apresentam. A escolha dos mesmos, oriunda do esforço coletivo de vários pareceristas de diversas instituições de ensino superior, resultou em um conjunto orientado pelos seguintes critérios:

a. representam um avanço teórico-metodológico e/ou apresentam resultados de pesquisa concluída ou em curso; e
b. apresentam, no caso de relatos de experiência, uma discussão teórico-metodológica consistente.

O artigo que abre este livro, intitulado: *Qual a "Prática" da Psicologia Social da ABRAPSO?,* do professor Pedrinho Guareschi (PUC-RS), retrata o clima que permeou o VI Encontro Regional Sul, o qual, por sua vez, expressa a história destes 17 anos da ABRAPSO. Trata-se de um relato vivo, vivido, de alguém que compartilha ativamente desta trajetória.

A primeira seção, PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM PSICOLOGIA, reúne artigos variados que contribuem para o aprofundamento de questões conceituais e/ou perspectivas teóricas, as quais marcam algumas das tendências da Psicologia contemporânea. São textos que abordam tanto autores como Foucault e Vygotsky, quanto discutem conceitos fundamentais: sujeito, identidade, papéis sociais, cidadania, exclusão/inclusão, ideologia, comportamento político, entre outros.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, segunda seção que compõe o presente livro, congrega trabalhos que nos ajudam a entender a relação entre estas duas áreas do conhecimento. Cabe ressaltar que o G.T. que originou esta seção recebeu o maior número de artigos para apreciação. Os aqui apresentados, por sua vez, caracterizam-se por uma ampla diversidade de temáticas, significando uma contribuição relevante para as reflexões e pesquisas na intersecção psicologia/educação.

Os artigos que compõem a terceira seção – PSICOLOGIA E COMUNIDADE – permitem a reflexão sobre a própria área da Psicologia Comunitária, sua trajetória e impasses no contexto social e político em que se vive, bem como novas possibilidades de investigação neste campo.

A quarta seção, PSICOLOGIA E RELAÇÕES DE GÊNERO, vem consolidar um espaço de discussão já garantido na ABRAPSO. Importante ressaltar o papel pioneiro desta entidade no que diz respeito à incorporação desta temática. Novamente a diversidade se faz presente: encontramos textos que discutem desde a categoria gênero e sua incorporação pela psicologia, passando pelos universos feminino, masculino e homossexual, até trabalhos relativos a grupos específicos onde questões de gênero se fazem presentes.

A última seção, PSICOLOGIA, SAÚDE E TRABALHO, também congrega artigos que versam sobre universos e temáticas distintos. Uma diretriz perpassa, no entanto, todos eles: em uma perspectiva crítica, buscam contribuir para a constituição de um outro olhar sobre a saúde e o trabalho humanos, em alguns dos vários territórios nos quais se objetivam.

Por fim, aproveitamos a ocasião para, mais uma vez, agradecer à Universidade Federal de Santa Catarina pelo grande apoio que permitiu o sucesso de nosso evento. A concretização desta publicação, por sua vez, vem atestar o importante papel que a ABRAPSO – Regional Sul vem exercendo no sentido do incentivo à produção e socialização do conhecimento em Psicologia.

Desejamos a todos uma boa leitura!

As organizadoras

INTRODUÇÃO

Qual a "prática" da psicologia social da ABRAPSO?

Pedrinho Guareschi

Estamos discutindo, nesta primeira mesa, psicologia e práticas sociais.

Gostaria de tirar a limpo alguns conceitos que empregamos muito, que temos como dados, mas que ao voltarmo-nos sobre eles, descobrimos o quão complexos e problemáticos eles de fato são. Especificamente, desejaria debruçar-me sobre o conceito de prática e mostrar as implicações presentes em sua compreensão e em seu emprego.

Trabalho dentro da psicologia social crítica e tomo como referencial teórico-epistemológico os pressupostos da teoria crítica (Escola de Frankfurt). Entre eles o de que toda ação humana tem como finalidade iluminar e emancipar, e o de que todo conhecimento é reflexivo e não objetivante, isto é, à medida em que conheço algo, também me conheço.

O tema de nosso encontro é: "Psicologia e Práticas Sociais". Tentei fazer o exercício que Aristóteles pede de todo cientista: tentar admirar-se diante da coisa mais simples e mais banal. Tomei, então, a palavra prática e me perguntei: O que que é mesmo prática? E o que seria prática para a ABRAPSO? Qual é a prática da ABRAPSO?

Tenho quinze anos de ABRAPSO. Foram tempos felicíssimos e continuam sendo. A gente vai criando uma história, porque a ABRAPSO tem uma identidade definida. E estou convencido que é exatamente pela prática que a ABRAPSO tem que sua identidade se tornou e continua marcante.

O conceito e a compreensão de "prática", nos trabalhos e na "prática" da ABRAPSO, possuem certos pressupostos. E pressuposto é aquilo que a gente não explicita, mas que de fato comanda o que a gente faz.

Comecemos analisando, rapidamente, os diferentes pressupostos presentes na compreensão do que seja uma sociedade. Dentro de uma teoria funcionalista, positivista, ou sistêmica (de sistemas fechados), por exemplo, a sociedade é considerada como algo parado, estático. O pressuposto é de

que existe uma inércia. Para conhecer a sociedade, tira-se uma fotografia e pronto. Já uma teoria histórica, ou histórica-crítica se quiserem, vê-se a sociedade baseada em relações. E as relações são sempre dinâmicas, incompletas, "relativas", como a própria palavra diz. A sociedade é, pois, dentro desse entendimento, fundamentada sobre um mar revolto.

Torna-se necessário, aqui, explicitar mais o que chamo de "relação". Em filosofia, o conceito de relação é definido como sendo "*ordo ad aliquid*", isto é, o ordenamento intrínseco de uma coisa em direção a outra. Em outras palavras, relação é algo que não pode "ser", sem outro. O termo "irmão/ã", por exemplo: para alguém ser "irmão/ã", é necessário que exista outro, que o faz irmão/ã. O conceito de relação implica, pois, sempre a ideia de incompletude, de precariedade, de historicidade.

Entender sociedade, pois, em termos de "relações", é entendê-la de modo aberto, passível de mudança. A maior parte dos trabalhos da ABRAPSO que conheço mostram uma visão de sociedade definida a partir de suas relações, assim como também os estudos de grupos, de comunidades, das famílias, ou de qualquer organização humana.

Na continuação dessa reflexão, julgo muito significativa e oportuna a frase de Michael Levy, quando diz que, na análise do mundo e da sociedade, "não há contempladores do rio, nós somos o rio". A sociedade é, pois, vista como um rio, como algo sempre em movimento, algo construído sobre relações. Mas mais que tudo isso, a afirmativa de Levy nos leva a outra percepção da sociedade e de nossa relação com ela: "não somos contempladores, mas somos a própria sociedade". Isto é, não podemos imaginar-nos fora dessa sociedade.

Chegamos aqui ao ponto central de nossa reflexão: o que é prática. Dentro de uma visão funcionalista ou positivista, prática somente existe no momento em que se coloca algum ato, quando se faz algo visível. Mas pode ser que o "não agir", o "não colocar ações", também seja "ação", isto é, "prática". É o que o filósofo dinamarquês von Wright nos ajuda a entender quando distingue quatro tipos de "práticas": duas em que "coloco uma ação" (ajo ativamente), e duas em que "não coloco ação" (ajo passivamente).

Assim pois: posso "agir" colocando uma ação, quando faço algo e "algo acontece". Mas também posso agir, colocando uma ação, quando

"impeço", e "nada acontece". "Impedir", fazer com que algo não se efetive, também é ação. Do mesmo modo, posso agir passivamente, não colocando aparentemente nenhuma ação, de dois modos: quando "permito", e nesse momento "algo acontece", e quando "me omito": nada, então, acontece.

Aqui está, creio eu, uma compreensão distinta, mais profunda e completa do que é "prática". No entender tradicional do que é agir, ou exercer uma prática, somente há "prática" quando interfiro positivamente. O agir "passivamente" não seria prática, apesar de, em alguns casos, acontecer muita coisa exatamente porque "permiti", ou "me omiti". Já na visão da sociedade como um rio, como algo construído sobre "relações", que implicam sempre algo dinâmico, em mudança, em contradição, é impossível "não agir". Isto é, sempre há uma prática, de nossa parte. Prática é muito mais do que colocar uma ação. Não fazer nada implica com que esse rio continue a correr, isto é, que determinada sociedade, baseada em determinadas relações (no caso do modo de produção capitalista, baseada em relações de dominação e exploração), continue se perpetuando.

Ligada à questão da impossibilidade de "não agir", de que numa sociedade sempre temos uma prática, está uma outra, extremamente importante, que é a questão da "neutralidade" e da "ética". Partimos do pressuposto de que toda ação, de um modo ou outro, é ética. Toda ação humana possui essa coloração de "bom-mau". Mesmo que algo seja bom para uma pessoa e mau para outra, eles sempre, contudo, conotam às ações uma dimensão valorativa. A dimensão ética é algo inerente a qualquer ação. Se juntarmos, pois, as duas colocações acima, a de que é impossível "não agir", e a de que toda ação humana possui implícita uma ética, podemos compreender muito bem a afirmativa de que é impossível ser neutros, de que não existe neutralidade em nossas práticas sociais. E por consequência, que a ciência também não é neutra, pois a ciência, como todo o resto, é uma prática.

As investigações e os trabalhos ligados à ABRAPSO, sempre pleitearam e tentaram tornar evidente essa impossibilidade de neutralidade. Para muitos tal atitude parecia, principalmente há alguns anos, algo inaceitável. Após as muitas discussões realizadas, já existe grande número de pesquisadores que se deram conta dessa inevitabilidade da presença da dimensão ética nas ações que exercitam. Mesmo uma professora de matemática, na escola mais retirada do interior, ao dar matemática, ele está

agindo na perpetuação da sociedade em que existe, e está colocando uma ação ética. Está perpetuando a sociedade, pois está fazendo uma ação que foi colocada como necessária, em determinado momento histórico, pelos que detinham o poder decisório dentro das relações sociais existentes naquele momento. Alguém, ou alguns, em determinado momento histórico, acharam que devesse existir uma instituição parecida com uma escola, e que nessa escola fossem dadas determinadas disciplinas, e entre as disciplinas houvesse uma que fosse semelhante ao que se dá em matemática. E fizeram assim, pois pensavam que isso iria contribuir para a manutenção, ou legitimação, de tal sociedade em que eles detêm o poder de decisão. A escola, como qualquer outra das instituições, não caiu do céu por acaso. Toda instituição foi historicamente pensada e instituída, respondendo a interesses específicos de determinadas pessoas. Quando falamos em interesses, estamos falando de ética, de intenções valorativas. É, pois, no mínimo ingenuidade pensar que alguém que trabalha em alguma dessas instituições, possa ser neutro. Quando, na história da ABRAPSO, se diz que é impossível neutralidade, é nessa dimensão que a afirmação é pensada, e é através dessa argumentação que ela é fundamentada.

Uma última questão que, penso, está implicada com a prática da ABRAPSO, é o conceito de Ser Humano que está implícito em suas práticas. Como já foi assinalado nessa mesa, o Ser Humano é entendido, nas práticas de investigação e intervenção da ABRAPSO, como pessoa = relação, e não como um indivíduo. São duas concepções totalmente antagônicas. O indivíduo, entendido como o quer o liberalismo, é o "*individuum in se, divisum a quolibet alio*", isto é, alguém que é um, mas que não tem nada a ver com os outros. Ele é o centro de tudo. Tudo se resume nele mesmo. Ele é o começo, o meio e o fim. É o centro de referência.

Já o conceito de Ser Humano, como é entendido numa dimensão crítico-social e humanista, significa que esse Ser Humano se faz e se constitui a partir de milhões de relações. O Ser Humano é, nessa visão, o resultado de todas as relações que ele estabelece no decorrer de sua vida. Ele é, certamente, singular, único. Mas sua "subjetividade" é constituída a partir do sem número de relações estabelecidas em sua história. Como muito bem diz o poeta, somos um porto para onde chegam milhões de naus, cada uma com algo para nos oferecer. Algumas naus carregam coisas ótimas, que nos ajudam. Elas são bem-vindas ao porto. Já outras, vêm

carregadas com materiais que não nos ajudariam em nosso desenvolvimento e não as deixamos entrar. Nós somos, pois, um microcosmo. Resumimos em nós, praticamente, todo o mundo. Tudo aquilo com que mantivemos alguma relação, faz parte de nosso ser.

O mais importante, contudo, é o tipo de comportamento que deriva da concepção de Ser Humano que temos. Se me vejo como indivíduo, alguém que não tem nada a ver com outros, minha relação com outros vai ser, como o é no capitalismo liberal, de competição e de concorrência. O outro é alguém com quem tenho de competir, de lutar, para poder me promover. Essa competição é infindável. Nunca posso parar, pois no momento em que me detenho, os outros irão me ultrapassar. É o pavor de todo capitalista. Ele não dorme sossegado, pois pode ser que amanhã meu concorrente invente algo e me ultrapasse. Nesse sentido, procura sempre crescer, sem limites, acumulando o mais que puder, pois nunca pensa que tem o suficiente para não necessitar mais competir com os outros. É o comportamento que leva ao estresse, à angústia, ao desespero.

Já na visão do Ser Humano como pessoa = relação, o comportamento privilegiado é o de colaboração, de cooperação, de partilha, de diálogo, de solidariedade. O outro é parte de mim, pois é ele que me constitui, é ele que me faz ser pessoa. Eu não posso, por exemplo, ser irmão/ã, como vimos acima, sem o outro que me constitui como irmão/ã. É assim em tudo. O mundo se transforma numa comunidade de trabalho conjunto, solidário. Talvez seja por isso que a reflexão sobre "comunidade", a prática em "comunidades", as investigações sobre práticas "comunitárias" sejam tão comuns e centrais para a ABRAPSO.

Alguém definiu comunidade como sendo um tipo de vida em sociedade "onde todos são chamados pelo nome". Isso quer dizer um tipo de vida em sociedade onde ninguém é esquecido, onde todos podem ter voz e vez, onde todos podem participar na construção da cidade. O que se nota nos encontros da ABRAPSO é um tipo diferente de vivência, de prática. Aqui não vigora tanto a competição, a competitividade, mas incentiva-se a partilha, a colaboração, eu diria até mesmo a celebração, a festa, a alegria. Não percebe tanto a pressão, o medo de ser superado pelos outros. Podemos chamar-nos de "companheiros/as", isto é, os que comem o pão junto, os que lutam para conseguir o pão.

E a essa festa da ABRAPSO, em mais um encontro da ABRAPSO, que somos todos convidados nesses dias. Com essas pessoas simpáticas que aqui vieram, onde, com alegria e ousadia, procuramos desvendar os mistérios do Ser Humano, os mistérios da sociedade, os mistérios da vida social. Essa foi, em geral, a prática da ABRAPSO. E esta, gostaríamos que continuasse a ser a nossa prática, crítica, compromissada e solidária.

SEÇÃO I
PERSPECTIVAS TEÓRICAS EM PSICOLOGIA

O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito *

Susana Inês Molon **

A discussão a respeito do processo de exclusão/inclusão será realizada através da reflexão sobre a constituição do sujeito na consolidação da Psicologia como ciência.

As temáticas do sujeito e da subjetividade surgiram com a ciência moderna e suas emergências estavam vinculadas às condições que propiciaram o desenvolvimento das ciências sociais e humanas, da Psicologia, em especial.

Figueiredo (1991) apresenta duas condições essenciais para o aparecimento da Psicologia como ciência independente no século XIX.

A primeira condição diz respeito à experiência da subjetividade privatizada, ou seja, às experiências do indivíduo que são sentidas e vividas como íntimas, pessoais e únicas, sendo portanto totalmente originais e quase incomunicáveis. Esta experiência de ser sujeito capaz de decisão, autonomia, iniciativa, sentimentos e emoções privados se desenvolve e se difunde em situações de crise social.

> Quando há uma desagregação das velhas tradições e uma proliferação de novas alternativas, cada homem se vê obrigado a recorrer com maior constância ao seu "foro íntimo" – aos seus sentimentos, (...) aos seus critérios do que é certo e do que é errado (...) (Figueiredo, 1991a, p.18).

---

* Este artigo foi apresentado na Comunicação Coordenada "Exclusão/inclusão: uma discussão em torno do sujeito", realizada no VI Encontro Regional Sul da ABRAPSO "Psicologia e Práticas Sociais". Florianópolis, Agosto de 1996.

** Professora do Departamento de Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC-SC; Doutoranda em Psicologia Social na PUC-SP.

A experiência da subjetividade privatizada está garantida pelo surgimento das questões: quem sou eu, o que desejo, como sinto, o que considero adequado, justo e ético.

A segunda condição para o aparecimento da Psicologia como ciência está relacionada com a crise da subjetividade privatizada, isto é, a decepção necessária (a insegurança sobre a singularidade e a liberdade do indivíduo) gerada pela desconfiança nas promessas liberais e românticas. A constatação do caráter ilusório da experiência da subjetividade privatizada levou à necessidade de controle e de previsão do comportamento individual. Consequentemente, exigiu o surgimento de uma ciência especializada na previsibilidade e controle científico do comportamento humano.

> A suspeita de que a liberdade e a singularidade dos indivíduos são ilusórias, que emerge com o declínio das crenças liberais e românticas, abre espaço, finalmente, para os projetos de previsão e controle científicos do comportamento individual. Este será um dos principais objetivos da Psicologia como ciência (Figueiredo, 1991a, p.32).

A conquista da legitimidade da ciência moderna subordinou a subjetividade à disciplina, ao controle, à adaptação, à instrumental idade e à utilidade. Esta tradição utilitária apresenta sinalizações desde a Idade Média até nossos dias.

> Na doutrina dos ídolos e na dúvida metódica encontram-se, no embrião, todos os discursos de suspeita que a Idade Moderna elaborou para identificar e extirpar, ou pelo menos neutralizar, a subjetividade empírica (Figueiredo, 1991 b, p.16).

A constituição da ciência moderna ocorreu no apogeu do modelo clássico, que se fundamenta na metáfora da máquina prefeita, isto é, na estabilidade, na ordem e no equilíbrio e, consequentemente, na teoria do Um.

> Galileu, Bacon, Descartes e Newton construíram a metáfora do mundo como máquina perfeita escrita em linguagem matemática, referendada na crença de um criador externo – Deus perfeito – que só poderia ter criado um mundo perfeito. Esta metáfora tornou-se o pressuposto epistemológico fundamental da ciência moderna e da metodologia científica, servindo de base à instauração do debate sobre livre-arbítrio entre homem/passivo/ativo, ordem/conflito, uno/múltiplo (Sawaia, 1995, p.47).

Desta forma, os objetos de estudo das ciências só poderiam ser os aspectos da realidade que eram reconhecidos como objetivos pela razão, que permaneciam e se reproduziam regularmente e, portanto, poderiam ser observados, comparados e mensurados. Com isso, o rigor metodológico proporcionaria à razão os instrumentos adequados para esse fim.

A Psicologia, fortemente influenciada pela epistemologia dominante na época – pensamento naturalista e positivista –, ao afastar-se da filosofia, correu o risco de perder seu objeto específico, pois, ao restringir sua análise ao observável e ao mensurável, excluiu de seu campo de investigação a subjetividade.

Neste sentido, a subjetividade conforma-se enquanto interioridade não dizível e não acessível, e o sujeito, somente enquanto exterioridade observável, comportamento.

O debate sobre a questão da subjetividade e do sujeito, compreendido na interface da conformação do saber científico, denuncia a necessidade de exclusão das interferências afetivas, subjetivas, místicas e psicológicas para evitar os obstáculos ao saber exato, e problematiza a consolidação da Psicologia pela delimitação dos procedimentos metodológicos, padrões de verificabilidade e refutabilidade, e formas reconhecidas e valoradas da produção de conhecimento, as quais determinam concepções diferenciadas sobre a natureza do conhecimento científico implicadas na construção dos conceitos de subjetividade, de sujeito e de Psicologia.

O conhecimento psicológico passa a ser postulado ao longo do século XX como uma questão fortemente creditada das reduções metodológicas indispensáveis que a Psicologia fez, do que decorrem as reduções conceituais.

A Psicologia, ao operar essa subjugação, reduziu o sujeito cognoscente ao sujeito empírico, a consciência à cognição, a subjetividade à objetividade, o humano ao observável. Esse processo de redução levou à exclusão do objeto inicialmente atribuído a ela, a saber, a experiência da subjetividade.

Desta maneira, o projeto de consolidação da Psicologia como ciência independente incorpora a dicotomia entre objetividade e subjetividade presente nos cânones científicos, os quais, por sua vez, refletiam e legitimavam a hegemônica dicotomia entre objetividade e subjetividade,

que configuraram durante séculos a construção do conhecimento e a busca da verdade, tanto na dimensão religiosa quanto na dimensão metafísica e filosófica, assim como no conhecimento das ciências físicas e biológicas.

O conhecimento psicológico constituiu-se marcado por dicotomias: objetividade e subjetividade, corpo e mente, natural e cultural, objeto e sujeito, razão e emoção, indivíduo e sociedade, exclusão e inclusão.

Com isso, o sujeito da Psicologia oscila entre uma objetividade observável e uma subjetividade inefável.

Neste cenário, as temáticas da subjetividade e do sujeito eram consideradas excluídas da área da Psicologia social crítica e da teoria de autores fundamentados no materialismo histórico e dialético. Assistia-se à impossibilidade da inclusão de uma perspectiva diferenciada para o entendimento dessas questões.

No entanto, é preciso resgatar na história não-tradicional da Psicologia, tentativas de superação das reduções metodológicas e conceituais realizadas no campo psicológico e tentativas de rompimento das dicotomias efetuadas no campo científico.

A descoberta da obra de Vygotsky revoluciona a compreensão sobre as temáticas do sujeito e da subjetividade, assim como explicita as ambiguidades na consolidação da Psicologia[1] como ciência.

Vygotsky é o principal representante da teoria sócio-histórica. Sua produção teórico-metodológica na área da Psicologia foi elaborada no período de 1924 a 1934, introduzida no Brasil[2] somente no início da segunda metade da década de 70, divulgada em grande escala na década de 90. Sua obra está sendo resgatada, após 60 anos da sua produção, por pesquisadores de diversas áreas de conhecimento. Inúmeras reflexões são feitas, tanto através de publicações quanto em eventos científicos. Esse crescente interesse pelo autor advém, principalmente, da sua proposta de historicização do homem e dos processos psicológicos.

---

[1] A análise de Vygotsky sobre a crise metodológica da Psicologia e sua proposta de criação de uma nova Psicologia, a saber, a Psicologia Social, encontra-se no texto *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, 1996.

[2] Para maiores detalhes ver Maria Teresa de Assunção Freitas, *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

Vale salientar que Vygotsky teve uma formação eminentemente humanística, transitava fluentemente pela filosofia, literatura, estética, arte, poesia, pedagogia e psicologia, e foi sensivelmente motivado pelos problemas sociais e culturais.

Sua obra apresenta uma contribuição essencial na compreensão da constituição do sujeito e da subjetividade através de uma nova possibilidade de entendimento do fenômeno psicológico.

Vygotsky introduz, na análise psicológica, a dimensão semiótica, onde a linguagem e os signos constituem os fenômenos psicológicos. Neste sentido, contribui significativamente para o debate central na Psicologia sobre a relação com o outro e o papel do outro na constituição da subjetividade.

A introdução da questão semiótica na análise psicológica, através dos estudos sobre a linguagem e suas relações com o mundo psíquico, outro dos grandes méritos da obra de Vygotsky e de seus colegas, nos leva ao âmago da questão com a qual vem se debatendo a psicologia sem, aparentemente, grande sucesso: a relação ao outro e o papel deste na constituição da subjetividade (Pino, 1993, p.22-3).

As reflexões de Vygotsky permitem o aprofundamento das discussões sobre o sujeito e a subjetividade a partir da linguagem, sendo extremamente pertinentes às questões atuais da Psicologia.

Vygotsky (1991) indica a construção de uma Psicologia que possibilita a compreensão da constituição do sujeito e da subjetividade na processualidade, capaz de superar a concepção de sujeito e indivíduo da Psicologia tradicional, em direção a um sujeito social, aos processos psicológicos que ocorrem no processo de individuação do homem inserido social e historicamente numa cultura.

Vygotsky é considerado o pensador fundador do enfoque sócio-histórico por definir a gênese e a natureza social das funções psicológicas concebendo o homem enquanto processo social e fenômeno histórico. Para ele, todas as funções psicológicas superiores[3] originam-se das relações reais entre os indivíduos, isto é, não são inventadas, nem aparecem de forma

[3] As funções psicológicas superiores são operações psicológicas qualitativamente novas e mais elevadas, como por exemplo: linguagem, memória, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal, afetividade...

repentina e não são funções *a priori*. São funções que apresentam uma natureza histórica e são de origem sociocultural, são mediadas.

Vygotsky (1987) se orienta pela formulação da lei genética do desenvolvimento cultural, de acordo com a qual toda função aparece em duas dimensões, primeiro na dimensão interpsicológica e depois na dimensão intrapsicológica.

Desta forma, tudo que é intrapsicológico no indivíduo, as funções psicológicas superiores, foi antes interpsicológico. Para Vygotsky nada apresenta existência por si mesmo, as funções psicológicas superiores não acontecem na ausência de relações sociais que as potencializam. Sendo assim, é nas relações entre as pessoas e por elas que se constituem as funções psicológicas superiores; é através da relação com os outros que acontece a conversão dos processos na dimensão social em processos na dimensão individual.

O processo de conversão de algo interpsicológico em algo intrapsicológico não acontece por mera reprodução mas por reconstituição de todo o processo envolvido, no qual as funções psicológicas permanecem sendo “quase-sociais”. (Vygotsky, 1987).

A conversão é entendida enquanto um processo de tornar-se diferente do que era sem excluir o que foi.

> (...) a noção de conversão pressupõe o processo de superação e de mediação pois a questão não está na internalização de algo de fora para dentro, mas na conversão de algo nascido no social que se torna constituinte do sujeito permanecendo “quase social” e continua constituindo o social pelo sujeito (Molon, 1995, p.139).

A compreensão deste processo de conversão implica a dimensão histórica do homem e está vinculada ao conceito de mediação, central na teoria de Vygotsky (1991). Mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe, pois a mediação não está entre dois termos que estabelece a relação. É a própria relação.

Vygotsky (1993) ressalta a função e o papel essencial da linguagem na consciência humana. A mediação da linguagem através dos signos e das diferentes formas de semiotização constitui a consciência.

Vygotsky (1991), ao afirmar a consciência como objeto da Psicologia rompe com a separação entre cognição e afetividade. Define a tríplice natureza da consciência, isto é, a consciência constituída e constituinte dos pensamentos, sentimentos e da vontade, sendo que essa tríplice natureza está dialeticamente implicada e todo processo psicológico é volitivo.

Dentro disso, a consciência é tratada como uma dimensão semiótica circunscrita enquanto estruturação lógica dos sistemas psicológicos que comporta uma tensão permanente, na qual a consciência é, ao mesmo tempo, tensionada pelos produtos históricos universais e pelas singularidades dos sujeitos.

As palavras sujeito e subjetividade não aparecem explicitamente na obra disponível e acessível do autor. A perspectiva teórico-metodológica, o subtexto,[4] possibilitou a emergência de dois eixos fundamentais, quais sejam, a consciência e a relação constitutiva Eu-Outro, os quais sintetizam as principais reflexões de Vygotsky sobre a questão da subjetividade e do sujeito.

A relação constitutiva Eu-Outro enquanto conhecimento do eu e do outro (eu alheio) e do autoconhecimento e reconhecimento do outro são vistos como mecanismos idênticos.

> (...) temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós (Vygotsky, 1996, p.18).

Na relação constitutiva Eu-Outro acontece o conhecimento do eu e do outro (eu alheio), porém o autoconhecimento implica primeiramente o reconhecimento do outro, isto é, temos consciência de nós porque temos dos demais, por que nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós, nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos.

[4] A leitura e análise subtextual – que foi a metodologia de análise desenvolvida na pesquisa teórica da dissertação de mestrado de Molon, significa considerar os seguintes aspectos: a historicidade do momento científico, cultural, social e político da antiga Rússia, da Psicologia e da Psicologia Soviética no início do século XX, a trajetória de vida, a obra e a motivação do autor, a concepção metateórica da Psicologia, a filiação teórico-metodológica e filosófica; assim como, o estilo de pensamento e o movimento das ideias, além disso, as diferentes leituras da teoria vygotskiana com ênfase nos modos de conceber a constituição do sujeito e da subjetividade.

Então o reconhecimento do outro – eu alheio – leva ao conhecimento do eu. O eu para se constituir enquanto sujeito, num processo de relação dialética, realiza-se na relação Eu-Outro. Vygotsky (1991) considera que no sujeito ocorre o desdobramento do mim e do eu, essa duplicidade proporciona o contato consigo. O eu não é sujeito, é constituído sujeito na relação Eu-outro.

Com isso, o sujeito é uma unidade múltipla, que adquire singularidade na relação com o outro, em relação ao outro e na relação do outro. O autor define o sujeito como uma multiplicidade na unidade. "Eu sou uma relação social de mim comigo mesmo" (Vygotsky, 1986, p.46).

Além de favorecer a explicitação da inclusão das temáticas sujeito e subjetividade na obra de Vygotsky, a análise do subtexto permitiu a apropriação de processos psicológicos fundamentais, tais como: o processo de conversão, mediação semiótica, processo de significação – significado e sentido.

Para Vygotsky a linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito, isto é, o sujeito é constituído pelas significações culturais e é constituinte de significações sociais. A mediação pelos signos, possibilita e sustenta a relação social, pois é o processo de significação – significado e sentido que permite a comunicação entre as pessoas.

No campo compartilhado de significações, na cultura, a linguagem reflete uma determinada realidade social, resgata o desenvolvimento histórico da consciência e, além disso, possibilita a produção de novos sentidos.

Portanto, o sujeito estabelece relações sociais pelas significações, as quais acontecem entre sujeitos pelas mediações semióticas, sendo que a significação transita nas diferentes dimensões do sujeito, ela atravessa o pensar, o falar, o sentir, o criar, o desejar, o agir...

A compreensão do processo de conversão, mediação semiótica e processo de significação possibilita o esclarecimento a respeito do sujeito e da subjetividade. O sujeito é compreendido enquanto um "quase-social" e a subjetividade enquanto fronteira, ou seja, está na interface do psicológico e das relações sociais.

Dizer que o sujeito é "quase-social" significa que ele não expressa o . social e nem o coloca para dentro de si em situações artificiais, mas é na

relação com os outros e por ela, é na linguagem e por ela que se constitui sujeito e é constituinte de outros sujeitos.

Nesta perspectiva, a subjetividade não pode ser confundida nem com os processos intrapsicológicos nem com os processos interpsicológicos, mas é através dela e nela que se processa a dialética da relação interpsicológica e intrapsicológica. A subjetividade é a fronteira do psicológico e da cultura.

Tais reflexões revelaram o processo de exclusão/inclusão presente no campo teórico-metodológico da Psicologia, desvelando a inclusão das temáticas do sujeito e da subjetividade tanto na obra de Vygotsky quanto no campo da Psicologia Social.

Bibliografia citada

FIGUEIREDO, Luís C. M. *Psicologia, uma introdução;* uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo, EDUC, 1991a.

________. *Matrizes do Pensamento Psicológico.* Petrópolis, RJ, Vozes, 1991b.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e de Bakhtin no Brasil.* Campinas, Papirus, 1994.

MOLON, Susana Inês. *A Questão da Subjetividade e da Constituição do Sujeito nas Reflexões de Vygotsky.* São Paulo, 1995. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PINO, Angel. *Processos de significação e constituição do sujeito*. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia Social; aspectos epistemológicos e éticos. In: LANE, S. T. M. & SAWAIA, B. B. (orgs.) *Novas Veredas da Psicologia Social.* São Paulo, Brasiliense/EDUC, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. Historia del Desarrolo de las Funciones Psíquicas Superiores. Havana, Científico-Técnica, 1987.

________. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1993.

________. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología. Madrid, Visor Distribuciones, 1991. v. 1.

________. *Psicologia Concreta do Homem.* Manuscrito inédito de Vygotsky. Universidade de Moscou, Vestn. Mosk. Un-ta Ser. 14, Psikhologiya, n. 1, p.51-64, 1986.

________. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

Considerações sobre as teorias de Elias e de Vygotsky

Luiz Fernando Rolim Bonin[*]

Atualmente tem-se sentido a necessidade de uma integração teórica na Psicologia envolvendo, principalmente, estudos interdisciplinares. Uma das questões importantes para essa integração é a que trata da relação entre a biologia e a psicologia. Um grande problema é o do relacionamento entre as ciências biológicas e as sociais (culturais) e que foi tratado por Bonin (1996), visando principalmente as concepções de Luria e Vygotsky. Por outro lado, Wertsch (1995) já apontava a necessidade de estudar a questão das instituições sociais dentro da teoria histórico-cultural. Cole (1989) fez também estudos baseado em Luria e Vygotsky sobre o efeito da educação formal ou informal em diferentes culturas ou grupos étnicos, procurando verificar sua influência nos processos cognitivos dos indivíduos. Vygotsky já colocava o problema da psicologia da atividade individual e das relações sociais, quando afirmava que a atividade do infante em relação ao objeto passa pelo outro, um adulto de uma determinada cultura. Deste ponto de vista, a criança – um ser inicialmente dotado de processos elementares (biológicos) – passa a ser constituído pela cultura. Pode-se propor, de início, uma protocultura onde predominam processos pré-verbais de aprendizagem, incluindo o de imitação (não são simbólicos). Para o autor, os processos verdadeiramente culturais (superiores) são constituídos pela fala, que faz a mediação dos processos elementares. As atividades culturais envolvem o uso de instrumentos e, dentre estes, especialmente a fala que é considerada um instrumento do pensamento. Os animais utilizariam no seu nicho natural, instrumentos físicos mas não os simbólicos. Neste caso, como já foi mencionado, pode-se propor a existência de uma protocultura envolvendo imitação e o uso de instrumentos "físicos".

Norbert Elias (1994) considera que a psicologia é uma ciência que está na interface entre a biologia e as ciências humanas. Portanto, como Vygotsky, considera importante os estudos sobre a filogênese dos processos psicológicos ou atividades humanas. Elias propõe que as sociedades e as

[*] Doutor em Psicologia Social, professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná.

instituições humanas não foram planejadas racionalmente por um ou outro indivíduo humano isolado, mas são produtos de uma rede de inter-relações humanas no decorrer do desenvolvimento histórico-cultural. Essas instituições estão em contínua transformação. Cada indivíduo que nasce encontra todo um sistema social criado através de gerações e que deve ser assimilado através de inter-relações sociais que se cristalizam na forma de "habitus".[1] Elias é um autor que criou uma linha de estudos histórico-sociais, isto é, interessa-se pela sociogênese da atividade humana e, principalmente, das instituições sociais europeias. Uma parte de seu trabalho concentra-se no que denominou de "processo civilizatório", no qual procura a sociogênese de instituições como o parlamento, a corte e o estado. Ao mesmo tempo em que se interessa pela aquisição, diferenciação e 'refinamento' de costumes e controle de impulsos e emoções no decorrer da história do ocidente,[2] não deixa de estabelecer relações entre as estruturas sociais e a atividade do sujeito, ou seja, também está interessado no seu padrão de personalidade. No início da sua obra "O processo civilizador" (1993), Elias procura verificar o uso e a origem de palavras como "civilização" e "cultura", mostrando que ambas tinham diferentes significados na França e na Alemanha. Neste último país, cultura significava produtos culturais como obras de arte, ideias, etc. e por civilização se entendia a aquisição de hábitos controlados e requintados. Luria e Vygotsky (1992) em seu livro "*Ape, primitive man and child*", procuram verificar a sociogênese de processos cognitivos superiores, tanto no nível da história da humanidade como no desenvolvimento individual. Para os autores, a partir do uso de instrumentos pelos primatas e da invenção do instrumento da linguagem e de seu papel mediador, foi possível a existência de processos psicológicos superiores como a ação voluntária, raciocínio e emoção mediada pela fala. O maior interesse desses autores se refere ao papel mediador de instrumentos físicos e simbólicos[3] na produção da

[1] Este conceito não está bem delimitado e esclarecido em Elias, pois por *habitus* se entende crenças, ideias, condicionamentos motores, emocionais, etc. Esta noção é também usada por Pierre Bourdieu.

[2] Para melhor informação sobre este assunto, ver também seu livro ELIAS, Norbert. *Sociedade de Corte.* Lisboa, Editorial Estampa, 1995.

[3] Elias coloca implicitamente a importância da fala no decorrer de sua obra, pois o processo civilizatório ocidental foi realizado também por meio de poemas mnemônicos sobre costumes e escritos sobre a civilidade, como o de Erasmo de Rotterdam. O autor também escreveu um livro sobre a questão simbólica: ELIAS, Norbert. *Teoria Simbólica.* Oieiras,

cultura e na gênese dos processos psicológicos individuais. Neste ponto, tanto Elias como Vygotsky têm interesses semelhantes e complementares, pois o primeiro dedicou-se à gênese de instituições, costumes e padrões de personalidade no decorrer da história.

Elias (1994) pesquisou a relação indivíduo e sociedade demonstrando que as instituições humanas não podem ser consideradas como gestalt ou configurações físicas (ex.: uma casa), mas sim como redes de inter-relações sociais que podem ser figurados em uma metáfora como uma dança de quadrilha com diálogos. Os indivíduos seriam porções nodais de uma rede de inter-relações em constante mobilidade. O autor diferencia interação de inter-relação. A interação pode se dar só como relação e reação exterior, de bolas em um jogo de bilhar. Nas inter-relações entre indivíduos, há uma modificação, principalmente interior de ambas as partes, como no caso de um diálogo. As instituições e papéis sociais são basicamente inter-relações que podem ser cristalizadas através de regras sociais, que podem ou não ser verbalizadas. De outro lado, tanto para Vygotsky (1990) como para Leontiev (1984) e Luria (1987) o indivíduo[4] e as instituições são constituídos através das inter-relações sociais face a objetos. A atividade do bebê envolve comunicações com a mãe e atividade interativa corpórea. Com o uso da mamadeira, a inter-relação está envolvida também com a atividade face a um objeto-instrumento. Neste ponto é bom lembrar que Leontiev procurou desenvolver uma teoria da atividade humana cuja origem supõe um comportamento conjunto com o outro, isto é, social. Deste ponto de vista, a teoria histórico-cultural pode se enriquecer com o estudo da obra sociológica de Elias.

A vida de um ser humano implica em aquisição da cultura e formação de um *self,*[5] tanto para a escola histórico-cultural como para Elias, os seres humanos nascem em uma cultura já pronta e têm que assimilá-la e internalizá-la ou, como diria Leontiev: o indivíduo se apropria de sua

Celta, 1994., no qual coloca questões sobre a filogênese, ontogênese e o papel da fala nos processos sociais.

[4] Elias, como Vygotsky, enfatizam o indivíduo concreto como base de rodos os processos. VYGOTSKY, L.S. Concrete human psychology. *Soviet Psychology,* v. 27, p. 53-77,1989.

[5] O conceito de eu ou *self* tem múltiplas significações. No caso, nos restringiremos aos seguintes significados: o *self* como centro de ação voluntária e decisões e o que Mead denominou "me", ou seja, a autoimagem e a autoestima.

cultura. Luria e Vygotsky enfatizaram a questão da vontade ou das ações voluntárias no indivíduo através da mediação da palavra. Elias (1994) procurou estudar as mudanças de autoimagem e autoestima no decorrer do processo histórico. Para o autor, a regulação dos impulsos e emoções dependem de vários controles,[6] sendo um dos principais para o ser humano a autorregulação como controle egóico.[7] A origem do *self,* especialmente naquilo que diz respeito à autoimagem, se apoia na capacidade "especular" do ser humano; isto é, os indivíduos conseguem reconhecer sua imagem num espelho. Isto supõe um desenvolvimento cerebral considerável. Recentemente foi descoberto que algumas espécies de primatas superiores também têm essa capacidade, mas o ser humano consegue ter uma consciência reflexiva desenvolvida devido ao processo da fala. Neste ponto é necessário apontar que o psicólogo G. Mead (1953) desenvolveu, principalmente, uma teoria do "me" – autoconsciência, autoimagem e autoestima – construídas nas inter-relações pessoais. É através do diálogo dos "gestos significativos" que os indivíduos adquirem essas habilidades ou processos. Luria (1987) mostra que a vontade (autorregulação da conduta pela fala) surge inicialmente da inter-relação mãe/criança. No início, a mãe comanda verbalmente a criança através de instruções; depois a criança se autoinstrui pela linguagem (comportamento voluntário). Neste exemplo fica claro que o que era externo ou seja, interpessoal, passa a ser interno isto é, intra-pessoal. Elias também enfatiza a necessidade de evitar a dicotomia externo-interno, mostrando a dialética de ambos os processos. Uma contribuição de Elias (1994) que não pode ser deixada de lado, é o desenvolvimento das relações eu/nós no decorrer da história europeia. Na Grécia antiga era inconcebível falar no indivíduo comum sem relacioná-lo a um grupo. Indivíduos sem referência grupal eram denominados "idiotas".

[6] Elias, em sua obra *Introdução à Sociologia* coloca três formas gerais de controle: 1) controle da natureza; 2) controle interpessoal; 3) controle de si. Em relação a este, Elias, que foi terapeuta de grupo na Inglaterra, propunha o autocontrole egóico pela fala. Além disso, cita formas de condicionamento e de imitação de modelos. Elias também foi leitor de Pavlov e Gilbert Ryle, além de Freud.

[7] Elias propõe que o processo civilizador europeu desenvolveu vários tipos de controle. Primeiro, controle de acontecimentos naturais; segundo, controle de relações interpessoais; terceiro, controle de si próprio. Em uma viagem espacial os três tipos de controles são interdependentes e necessários para o sucesso da missão. Isto não quer dizer que outras civilizações não se especializaram em determinados tipos de controle. Por exemplo, na Índia cerros indivíduos desenvolveram controle de funções fisiológicas através da meditação.

Na Idade Média, o "nós" tinha mais força do que o "eu". No Renascimento, o "eu" prepondera sobre o "nós". Elias também discute o papel do indivíduo no processo histórico, indicando que as instituições não pairam sobre ele e, por outro lado, não é um indivíduo sozinho que cria instituições em um processo histórico ou mesmo muda o rumo desse processo. Entretanto, o indivíduo é parte desse processo e tanto é afetado como o afeta. O movimento da história pode ser descrito como um grande enxame de abelhas em movimento, em que determinados indivíduos podem ter um papel de liderança em conjunto com outros, influindo de certa forma na direção que toma esse processo.

Na atualidade, há um crescente individualismo e competição, o que para Elias representa, parcialmente, o mal-estar no processo civilizatório ocidental. Este mal-estar provém também de uma necessidade sem-fim de consumir todas as espécies de "objetos". Enfim, este mal-estar não é propriamente entre cultura e biologia, pois mesmo em relação à atividade instintiva não se pode dizer que a mesma não tenha sido moldada, em parte, pela cultura. O autor considera que o processo "civilizatório" mundial é "contraditório", já que ao mesmo tempo em que há uma individualização crescente, há também uma tendência aos indivíduos reconhecerem que pertencem a uma estrutura social cada vez maior. Neste sentido, é possível que cada vez mais os seres humanos admitam que fazem parte de uma grande "nós", que é toda a humanidade e que existem direitos humanos universais. Esses direitos surgiram em parte das lutas étnicas e dos processos civilizatórios.

Elias (1993) coloca que é importante não considerar o homem como um ser isolado dos outros ou das instituições. É necessário evitar a concepção do "*homem clausus*", isto é, considerar o homem econômico separado do homem filosófico e do homem psicológico, etc. Para o autor, é importante relacionar a sociogênese das instituições com a sociogênese dos tipos de personalidade, que por sua vez é afetada por instituições menores como a família, como descreveram Laing & Esterton (1980). Sullivan (1953) demonstra que a psiquiatria também é uma ciência das relações interpessoais. Elias verificou que através da história, cada período com suas instituições produziria certos padrões de "habitus". Na cultura europeia, passou-se da sociedade de guerreiros em que as pessoas eram menos interdependentes na rede ou cadeia de inter-relacionamentos pessoais para a

monarquia absolutista, onde o poder era centralizado e as pessoas mais dependentes de suas inter-relações. Os guerreiros tinham um controle emocional e de impulso diferente em tipo e conteúdo das pessoas que viviam na corte.[8] Os primeiros eram mais impulsivos e não tinham que controlar emoções agressivas e fortes. Eram mais seguros em seus costumes e não tinham medo de perder status por se comportarem grosseiramente, como no caso do homem de corte que procurava diferenciar-se dos comportamentos da classe burguesa. Segundo Elias (1993, 1995) o homem da corte de Luís XIV, por exemplo, era constantemente avaliado em suas maneiras pelos seus pares. Daí desenvolveu-se uma conduta obsessiva de observar-se a si mesmo e aos outros em suas maneiras, vestimentas e costumes. Este ser usava a manipulação e cálculo para afetar o outro e conseguir vantagens. O seu sucesso dependia de como manipulava, através de palavras e emoção, a aprovação do rei e de seus pares para seus projetos (nesse período há um desenvolvimento da psicologização e racionalização). Este é um exemplo de como um tipo de instituição cria um padrão de condutas, afetando a personalidade. Como diz Elias, a espada foi substituída pela intriga e os medos exteriores foram transformados em ansiedades (interior). O indivíduo na corte era controlado pela emoção de vergonha e embaraço. Esse patamar de emoções tornou-se mais elevado com o fortalecimento da burguesia. O ser da corte tinha pavor que suas maneiras ou fala pudessem ser confundidas com as dos burgueses. Estes procuravam imitar os membros da corte que possuíam mais prestígio, da mesma forma que o colonizado que se sente inferior tenta imitar o colonizador. Os estratos mais pobres não tinham condição, devido à sua preocupação em evitar a fome, com as maneiras da corte, da burguesia e as questões de autocontrole emocional. Desta maneira, eram mais "espontâneos". Por outro lado a burguesia, devido a seus negócios, desenvolveu um espírito de previdência, separação entre o privado e o público, rigoroso controle libidinoso, etc.[9] Com o advento da Revolução Francesa e, portanto, a

[8] Para Elias, foi devido ao movimento de civilidade que os nobres guerreiros deixaram de escarrar sobre a mesa e apontar a faca para o rosto de outrem quando conversavam ou ainda da população dessa época assistir a tortura de gatos em público junto a seu rei. O movimento civilizatório europeu elevou a sensibilidade e provavelmente tenha contribuído para a instalação dos direitos humanos e defesa dos animais e da natureza, apesar de certos aspectos superficiais.

[9] Ver modelos de família em POSTER, M. Modelos de Família. In ________ *Teoria Crítica da Família.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

supremacia da burguesia, os valores desta categoria social se tornaram hegemônicos no meio urbano.

Elias (1993) considera que o processo "civilizatório" não foi o mesmo na Alemanha e na Inglaterra. Na primeira foi devido a um forte poder central, enquanto que na Inglaterra esse processo esteve relacionado a uma extensa cadeia de interdependência através dos tempos e, finalmente, devido ao crescimento do império britânico. Para o autor, as mudanças das instituições, como, por exemplo, do feudalismo à monarquia absoluta e ao parlamentarismo, dependeram de alterações no monopólio de poder. Assim, o parlamento britânico surgiu de impasses entre facções nobres poderosas da monarquia absoluta que finalmente foram resolvido quando os seus representantes procuraram solucionar os desentendimentos por meio de debates ritualizados. Elias (1992) também estudou a sociogênese do esporte e, principalmente, do futebol que passou a utilizar regras para controlar a atividade dos jogadores em campo. Essas regras foram cada vez mais formalizadas e, atualmente, são determinadas por comitês internacionais. Para Elias o futebol também é importante já que permite que o espectador libere, de maneira mais espontânea, suas emoções de competição em relação a outro time. Daí a grande atração por este esporte. Um dos grande problemas da civilização ocidental é como ser "espontâneo" e urbano. Entretanto, muitas vezes pessoas de estratos que sofrem a humilhação da pobreza, superam em suas manifestações agressivas, os limites permitidos. Para o autor, um controle rígido das emoções pode provocar o tédio que é um tipo de mal-estar de nosso processo civilizatório. O futebol, para muitas pessoas, pode ser uma fonte prazeirosa de excitação. Mas o processo civilizatório trouxe em determinada época, segurança para alguns estratos sociais eliminando o medo de ser atacado imprevisivelmente, trazendo segurança para a vida das pessoas no campo ou na cidade. Este processo não é homogêneo e nem irreversível – basta olhar a insegurança e o pavor de habitantes vivendo em grandes cidades na atualidade. Elias (1980) coloca que devemos utilizar o termo "civilizatório" sem conotações valorativas, isto é, que um tipo de civilização seja superior a outro ou ainda, que os "civilizados" sejam melhores do que os "bárbaros".

Elias (1980) coloca que o conceito de desenvolvimento tem que ser revisado, mas não é possível deixá-lo de lado jogando assim a água do banho junto com a criança. Não devíamos considerar as etapas do desenvolvimento

psicológico e cultural como uma relação causal necessária que atinge inevitavelmente um fim determinado. O desenvolvimento não pode ser então considerado etapista, linear, pois é interdependente de várias condições.

Como foi visto, Elias e Vygotsky têm vários pontos em comum em suas teorias mas um se preocupa em estudar a gênese dos processos superiores básicos do ser humano apoiando-se na filogênese, na pré-história e na história da humanidade, tentando explicar como as linhas biológicas e culturais estão envolvidas na ontogênese ou desenvolvimento do ser humano. Por outro lado, Elias procura pesquisar a sociogênese das instituições sociais a partir das inter-relações entre indivíduos concretos. Tanto para Elias como para Vygotsky, a personalidade do indivíduo é principalmente produto do meio em que vive. Se Vygotsky procura mostrar que as emoções e comportamento do adulto são mediadas pela fala, Elias não está particularmente enfatizando a constituição desse processo básico na ontogênese, mas sim procurando mostrar como houve uma mudança nos tipos secundários e conteúdos de autocontrole no decorrer do que denominou processo civilizatório. Tanto Elias (1994) como Vygotsky (1989) são autores que adotam a ideia de desenvolvimento como processo central de suas teorias e a ênfase na atividade dos indivíduos "concretos". O primeiro por ter vivido mais tempo e presenciado discussões científicas da atualidade, deu início a uma revisão de seus conceitos, evitando valores espúrios ali embutidos. Por outro lado, teorias não desenvolvimentistas ou a-históricas também têm seus problemas, uma vez que não dão conta da mudança e, portanto, tendem a apresentar uma visão estática da realidade. A questão da mudança do sujeito e da história continuam sendo importantes, mas sem considerar que uma civilização ou cultura seja superior a outra. Uma revisão da teoria de Vygotsky neste sentido, foi realizada por Bonin (1996). Alguns conceitos e processos necessitam de aprofundamento e rediscussão, como é o caso da relação entre instituições e padrões de personalidade. O importante é que Elias e Vygotsky colocam problemas que se complementam. Neste sentido, uma teoria histórico-cultural da atividade pode ser expandida e revisada.

Referências bibliográficas

BONIN, L.F.R. *A Teoria Histórico-Cultural e Condições Biológicas*. São Paulo, 1996. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COLE, M. Cultural *Psychology: a once and future discipline*. Nebraska Symposium on Motivation, 1989, p.279-335.

ELIAS, N. *A sociedade de corte*. 2ª ed. Lisboa, Editorial Estampa, 1995.

______. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1994.

______. *Teoria Simbólica*. Oieiras, Celta, 1994.

______. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1993. 2 v.

______. *A Busca de Excitação*. Lisboa, Difel, 1992.

______. *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Edições 70, 1980.

LAING, R. D.; ESTERTON, A. *Sanidade, Loucura e Família*. Belo Horizonte, Interlivros, 1980.

LEONTIEV, A.N. Activité, *Conscience et Personalité*. Moscou, Éditions du Progres, 1984.

LURIA, A R.; VYGOTSKY, L.S. *Ape, Primitive Man and Child*. New York, Harvester-Wheatsheaf, 1992.

LURIA, A R. *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MEAD, G. H. *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1953.

POSTER, M. *Teoria Crítica da Família*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1978. Modelos de Estrutura de Família.

SULLIVAN, H. S. *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York, W.W. Norton, 1953.

VYGOTSKY, L. L. Storia dello Sviluppo delle Funzione Psichiche Superiore. Roma, Giunti, 1990.

______. *Concrete Human Psychology*. Soviet Psychology, v. 27, p.53-77, 1989.

WERTSCH, J.V. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Harvard University Press, 1995.

Os papéis sociais e a cidadania[*]

Sissi Malta Neves [**]

Cada vez mais a Psicologia e suas práticas vêm sendo debatidas em seminários e publicações e, no entanto, ainda estamos distantes de tornar viável a cidadania como constitutiva desse “fazer psicológico”.

Meu objetivo, neste trabalho, será o de estabelecer uma trama entre cidadania e papéis sociais, refletindo sobre a importância da pesquisa nesta construção. Entendo que a atuação do pesquisador se relaciona diretamente à sua consciência de ser cidadão, pois esta capacidade de ver-se como um agente social passa a determinar suas escolhas quanto a inserir-se em específicos contextos.

Abordarei neste texto aspectos da socialização de crianças e adolescentes em situação de risco,[1] problematizando o ingresso no universo das classes populares[2] por parte do trabalhador social. Para isto, focalizarei

---

[*] A comunicação realizada no evento que originou este livro teve o nome de “Psicodramatizando a Construção da Cidadania: o ser criança e adolescente em um Centro de Comunidade”, título homônimo ao da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade, apresentada na PUCRS, em agosto de 1995. Entretanto, alterei o seu título, devido a já ter sido publicado um artigo no livro “Relações Sociais e Ética”, decorrente do V Encontro da Região Sul da ABRAPSO, no qual relato brevemente essa experiência, na época, não concluída. O presente texto expõe questões não divulgadas anteriormente, avançando em aspectos abordados na recente publicação da Revista Psicologia Ciência e Profissão. Brasília, ano 16, n.1, 1996, p.24-27.

[**] Psicóloga (UCPEL), psicodramatista (ASP), terapeuta corporal (CLINEURO-PR), especialista em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS) e Mestre em Psicologia Social e da Personalidade (PUCRS).

[1] Jovens em situação de risco são crianças e adolescentes pertencentes a determinados segmentos das classes populares, cujas características de vida – trabalho, profissionalização, saúde, habitação, escolarização, lazer – situam-nos entre as fronteiras da legalidade e da ilegalidade, em posição de dependência em face das instituições de amparo assistencial e de intervenção legal (Adorno, 1993).

[2] “Classes populares são aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo sob suas múltiplas formas, nos planos social, político e econômico (...) entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia” (Wanderley, 1980, p.63).

uma proposta de intervenção psicossocial por meio de *oficinas de psicodrama*,[3] cujo objetivo era desenvolver a noção de cidadania entre os jovens participantes.

Ser cidadão é ser sujeito de direitos, devendo o Estado assegurar esta possibilidade.

Conforme Sawaia (1994), a cidadania é comumente pensada como a relação existente entre uma pessoa e o Estado, na qual a pessoa deve obediência, e o Estado, proteção. Ao conceito de cidadania deve se incorporar o conceito de alteridade. A cidadania compreende a igualdade de direitos e, dentre estes, está o direito de viver a própria vida e ser diferente dos demais.

Para esse autor, o respeito à diferença se desvirtuou em indiferença ao sofrimento do outro, no discurso neoliberal, em direitos diferentes ou duplicidade de cidadania, existindo uma política para os ricos e uma política para os pobres, junto à ideia de cidadania mínima ou mínimo social a ser garantido aos mais pobres.

Segundo Faleiros (1992), no sistema de desigualdades profundas de nosso País, ocorre uma dupla negação da cidadania: através da sociedade e do próprio Estado, visto ter sido ele usado para reforçar a desigualdade, ao invés de ser o Estado do cidadão. Sofremos a desestruturação da organização social, principalmente na época da ditadura e, como reação, atualmente, a sociedade civil exige uma nova estrutura política em que os direitos sociais parecem constar como prioridade.[4]

---

[3] Esta experiência se deu no âmbito do Projeto Jovem Cidadão que vem se desenvolvendo nos Centros de Comunidade coordenados pela Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC) da Prefeitura Municipal, em Porto Alegre, desde agosto de 1993, com base no ECA e no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ele se caracteriza por ser um projeto político pedagógico que considera os indivíduos em sua totalidade, através das relações com a família, a comunidade, a escola, os grupos de pertencimento, a cultura, o trabalho, a espiritual idade e o conjunto de instituições públicas (FESC, 1993). Seu objetivo institucional é o de manter e ampliar o atendimento à população de baixa renda, nas regiões periféricas da cidade.

[4] A formação de conselhos de direitos específicos, na defesa de determinadas causas, como o conselho de direitos da criança, por exemplo, é uma tentativa dessa articulação entre Estado e comunidade.

A aproximação entre a universidade e a instituição de assistência social,[5] na qual se realizou esta pesquisa, aponta a importância de refletirmos sobre a inserção do meio acadêmico no mundo popular.

Alerta Frei Beto (1992) que, por deformação intelectual, o acadêmico poderá se acercar do mundo popular com a mesma atitude de Colombo ou Cabral, como colonizadores de uma cultura, pretendendo levar as chaves da interpretação da realidade e da compreensão do mundo. Esta atitude configuraria uma deformação intelectual, pois reforça a desigualdade social, cultural e epistêmica existente entre os filhos da instrução escolar e os filhos da sabedoria popular.

Da mesma forma, a aproximação do acadêmico diante da realidade multifacetada do universo popular denota uma dificuldade inicial na comunicação entre dois saberes muito distintos. O saber acadêmico é teórico e conceitual, enquanto o saber popular, partindo da experiência de vida, se constrói a partir dos sentidos.

É pela convivência que se processa um conhecimento recíproco entre os dois sujeitos dessa relação pedagógica. Tanto aquele que se propõe a conhecer quanto aquele que se deixa conhecer sofrem influência mútua. Constata-se, pois, a necessidade de uma intervenção que interprete e reflita a realidade das classes populares, tomando seu próprio referencial de construção desse cotidiano.

Adverte Lane (1992) que o trabalho comunitário, desde as décadas de 50 e 60, no Brasil e em outros países da América Latina, surge como fruto do governo populista de Getúlio Vargas e da ditadura militar. Primeiramente, com uma face assistencialista, esta intervenção comunitária advinha de uma ação interdisciplinar com caráter de cooptação, de adequação.

---

[5] O Projeto Girassol, especificamente, dentro do Centro de Comunidade, visava a construção da cidadania das crianças e adolescentes das classes populares a partir da pedagogia de direitos destes jovens, desenvolvendo-se conhecimentos referentes ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Estes, quando envolvidos em situação de furto, drogadição ou violência, são encaminhados pelo Conselho Tutelar da região aos Centros de Comunidade, que passam a atuar como retaguarda. O referido Projeto pretendia resgatar os vínculos das crianças e adolescentes com a comunidade, pois que estavam se dirigindo às ruas do centro da cidade e perdendo, cada vez mais, sua referência com o bairro e grupos de origem.

Esse estilo de fazer política, característico do populismo, foi incorporado para que as "massas" aparecessem na forma de grupos e movimentos populares tutelados e vigiados, lembra Freire et al. (1989). Entretanto, alguns grupos populares produziram os seus intelectuais para uma concepção orientada de educação.

Para Freire et al. (1989), esta educação seria o esforço de mobilização, organização e capacitação técnica e científica das classes populares. Ela é um modo de conhecimento do mundo feito através das práticas do mundo, devido à estreita relação existente entre educação e transformação da sociedade.

Demonstram esses autores que a educação popular teve sua origem na educação informal, mediante críticas à sociedade burguesa que marginaliza os movimentos populares. A educação informal partia da cultura popular e pretendia inovar o caminho de acesso ao conhecimento das ciências e técnicas não populares, utilizando como meios a participação e a criatividade na relação pedagógica.

Dentro do movimento popular as pessoas se educam, conversam sobre esse saber que elas conhecem. Transformam a noção generalizada de educação como "ensinar = transmitir" e "aprender = receber", passando a resolver dificuldades da vida pelo fortalecimento da união grupal. Deste modo, afirma-se a importância do trabalho grupal nesta concepção de movimento popular em que à objetivo final deva consistir na maior autonomia de grupos comunitários nos quais se processa a intervenção do trabalhador social.

Ressalta Lane (1992) que, na década de 80, a Psicologia Comunitária descobre o trabalho com grupos como condição essencial para o desenvolvimento de maior consciência, através da prática conjunta dos indivíduos.

A autora citada constata que o grupo possibilita que seus integrantes se espelhem uns nos outros, e visualizem que suas dificuldades não estão neles, como problemas, mas sim nas suas condições de vida determinadas historicamente. Ela faz a crítica da Psicologia tradicional por ter reforçado a culpabilização individualizante, própria da queixa do "Sou eu que não sei!" e do "Sou eu que não posso!" Esta crença de que os males estariam somente no indivíduo ou por fatalidades que só atingem a ele mesmo impede que a

consciência evolua de uma identidade do eu para uma identidade do nós, portanto, grupal.

A ação grupal é aquela capaz de promover uma ação cultural dentro de movimentos e relações sociais. O conceito de cultura para Freire et al. (1989), entendido como o que dá sentido às relações humanas, aproxima-se da perspectiva de Moreno, psiquiatra que desenvolveu o *psicodrama,* quanto à função da matriz cultural perante os grupos.

Principais conceitos do psicodrama

Para esclarecer os temas relativos à problemática de investigação deste estudo, primeiramente, é necessário dissertar sobre as ideias centrais acerca da investigação das relações interpessoais realizada por Moreno (1978).

O conceito de *tele* foi desenvolvido por ele em suas experiências com o Teatro da Espontaneidade, a partir da observação do relacionamento dos atores. *Tele* (do grego, distante, influência à distância), se define como a mútua percepção íntima dos indivíduos, a clara percepção do que o outro é, sendo o elemento que mantém os grupos unidos. Portanto, para existir *tele* é necessária intencionalidade, intuição e intersubjetividade (Almeida, 1988).

O psicodrama investiga a intersecção indivíduo-sociedade, a partir do grupo, como rede de intersubjetividades circunscritas em que a individualidade se manifesta.

Moreno (1984) dizia que o destino de uma cultura depende da criatividade de seus membros. Ele acreditava que a espontaneidade e a criatividade aplicadas ao fenômeno social conferem iniciativa e mudança aos seres humanos inter-relacionados, resultando numa estrutura social modificada por fatores individuais e coletivos.

Para Moreno (1992), toda a ciência reporta-se ao conjunto de fatos e às formas apropriadas de avaliá-los, buscando a compreensão das condições nas quais eles emergem. No caso das relações humanas, a questão complexa está em ser o investigador social também um ser humano em interação com seu objeto de investigação.

Moreno desenvolveu um sistema ao qual denominou Sociometria. "A revisão sociométrica do método científico das ciências sociais,

gradualmente, possibilitará uma ciência da sociedade. Ela atribui status de pesquisa aos seus sujeitos ao transformá-los em atores participantes e capazes de avaliação" (Moreno, 1992, p.132).

Ao planejar a interferência no fenômeno social em suas forças vivas, enfocando o desenvolvimento das relações sociais, Moreno (1992) pretendia produzir condições por meio das quais a estrutura interna dos grupos fosse visível.

A Sociometria, ao estudar as relações entre os membros do grupo, tem como eixo central o vínculo. Moreno desenvolve o conceito de *átomo social* como "o núcleo de todos os indivíduos com quem uma pessoa está relacionada sentimentalmente, ou que lhe estão vinculadas ao mesmo tempo" (1972, p.62). O átomo social[6] chega a determinar, com sua multiplicidade de critérios, todas as coordenadas de inserção e de aceitação do eu no grupo e pelo grupo.

Advém daí a *teoria dos papéis,* pois uma *rede sociométrica*,[7] com seus vínculos, é constituída por *papéis* como unidade psicossocial de conduta.

A teoria moreniana afirma que os papéis se definem como formas reais e tangíveis que o ego adota. Para Moreno (1978) o desempenho de papéis é anterior ao surgimento do eu, sendo que o eu emerge dos papéis.[8] Encontramos na identificação entre o psíquico e o papel também a sua dimensão social.

---

[6] Naffah Neto (1990) ressalta que Moreno, através de seu conceito de átomo social, foi o precursor da Anti-psiquiatria ao ter favorecido a compreensão da psicopatologia como fenômeno decorrente da estrutura inconsciente das relações sociais. Assim, a doença mental deixava de ser consequência de processos biofisiológicos ou intrapsíquicos.

[7] Rede sociométrica seria a interconexão de átomos sociais. "Enquanto certas partes desses átomos sociais parecem limitar-se aos indivíduos que participam deles, outras partes se relacionam com partes ele outros átomos sociais e, estes últimos, por sua vez, com outros" (Moreno, 1972, p.211).

[8] Moreno distinguiu três tipos de papéis no percurso do desenvolvimento do indivíduo. Definiu os papéis fisiológicos ou psicossomáticos como aqueles que determinam as funções de comer, dormir ou exercer a atividade sexual. Os papéis psicodramáticos são aqueles que delimitam a psique. Seriam os papéis fantásticos, criativos, que constituem o treinamento natural da criança a discriminar entre realidade (papéis sociais) e fantasia (papéis psicológicos). Os papéis sociais relacionam-se com a delimitação do contexto da sociedade (Fonseca Filho, 1980).

Em sua *Teoria da Espontaneidade* para o desenvolvimento infantil, Moreno (1978) identifica a família como sendo a *matriz de identidade* da criança, pois é onde ocorre seu primeiro processo de aprendizagem emocional através dos vínculos com as pessoas que lhe são mais significativas.

Toda reflexão anterior conduziu-nos a uma questão crucial pertinente ao problema desta pesquisa: até onde se promove a modificação das relações sociais em uma instituição sem uma intervenção realmente efetiva na ideologia da estrutura institucional, tomando aqui a noção de ideologia como sendo tudo aquilo que "interpela" os indivíduos como sujeitos (Althusser, apud Guareschi, 1992). Portanto, esta ação da ideologia pressupõe uma contradição: sujeitos-subjugados versus sujeitos-autores.

Os *papéis sociais,* com sua estrutura e dinâmica próprias, repetem e concretizam, num âmbito microssociológico, a estrutura de contradição e oposição básicas que se realizam num âmbito maior entre papéis históricos constituída pela relação dominador-dominado (Naffah Neto, 1979).

O enfoque principal deste estudo recairá na noção de papel social como que revelando essa contradição autonomia-submissão ou em seu correlato, na visão moreniana, criação-repetição possível na forma de seu desempenho.

Demonstra Naffah Neto (1979) que a *socialização* realiza-se sempre no contexto de uma estrutura social específica. Logo, a análise microssociológica ou sociopsicológica dos fenômenos de interiorização deve ter sempre por fundamento a compreensão macrossociológica de seus aspectos estruturais.

Pode-se definir *socialização* como a aquisição de valores, crenças, atitudes e padrões de comportamento esperados em sua cultura por parte da criança, tendo como início o período da infância e se tornando cada vez mais complexa e diversa à medida que se dá o desenvolvimento e o crescimento do indivíduo (Mussen et al., 1988).

Entende-se que a socialização se dá do social ao individual e do indivíduo à sociedade em ambas as direções. Estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade (Berger e Luckmann, 1978).

As relações sociais na *matriz de identidade* vão constituindo a base do desempenho de papéis. Segundo Moreno, a criança quando ainda não percebe a distinção entre o seu eu e o seu ego auxiliar que é a mãe, está vivenciando a sociedade na mãe, o que implica consequências decisivas para seu processo de socialização e integração em uma cultura (Gonçalves et al., 1988).

Morais (1980), estudando o jogo-do-faz-de-conta, encontrou no jogo de papéis a transformação simbólica dos objetos e situações que, ampliados no *psicodrama,* exercem importantes funções no desenvolvimento infantil.

A utilização da brincadeira-do-faz-de-conta permite que a criança atue num mundo fictício, composto por elementos da realidade subjetiva (expressão das vivências e sentimentos da criança) e realidade objetiva (quando ela usa elementos desta realidade e os transmuta). Refere a autora que ocorre, então, uma resignificação do cotidiano da criança através desta criação de contextos imaginários partilhados pelos companheiros durante a brincadeira no trabalho grupal.

Neste sentido, Moreno (apud Morais, 1980) reconhece que o jogo de papéis pode ser utilizado como método para pesquisar mundos desconhecidos ou para a expansão do eu.

Outro benefício apontado pela autora quanto ao jogo-do-faz-de-conta seria a distinção entre o brincar e a realidade para compreensão, por parte da criança, do comportamento dos parceiros da brincadeira.

A representação de papéis no brinquedo coletivo ajuda a criança a perceber a complementaridade dos papéis sociais que representa simbolicamente. A brincadeira sociodramática é importante igualmente por possibilitar que os companheiros de brinquedo, com maior conhecimento de papéis, ensinem aos demais o desempenho de papéis que estes desconhecem ou que conhecem parcialmente (Morais, 1980).

No *psicodrama,* o reviver os vínculos da matriz de identidade original, no aqui e agora do contexto psicodramático, permite que os papéis se fortifiquem para perspectivas futuras.

Encontro é a categoria fundamental da fenomenologia existencial que significa comunicação com o outro ou a comunicação existencial. Moreno dá valor instrumental ao termo *encontro* ao propor a técnica de inversão de

papéis e objetivar o encontro entre o eu e o tu, possibilitando a um indivíduo assumir o papel de um outro, portanto, realizando o que vem a ser a intersubjetividade fenomenológica. Ele pretende com o uso da inversão de papéis correta, como chama, recompor o sentido da unidade, identidade e pertencimento ao grupo (Almeida, 1982).

A *inversão de papéis* inicia-se na matriz de identidade, durante a socialização e integração da criança entre seu segundo e terceiro anos de vida, aprimorando-se no decorrer do próprio crescimento ao jogar os papéis dos que a circundam, brincando de mãe, de pai, de animais, enfim, jogando papéis sociais ou psicodramáticos.

Diante de tantas motivações inconscientes e ideológicas que condicionam o comportamento humano, a tarefa do *psicodrama* será a de ampliar a mediação da consciência do indivíduo através de sua liberdade-espontaneidade.

A pesquisa e seus caminhos

A opção metodológica desta pesquisa compreendeu o método do *Psicodrama* (Moreno, 1978) e a *Análise Compreensiva de Base Fenomenológica* (Bernardes, 1989).

Enquanto objeto de investigação, a criança e o adolescente em situação de risco, que experiência o convívio institucional ou a rua, exige uma abordagem essencialmente diferente dos procedimentos objetivistas clássicos. Trata-se de conhecer as condições psicossociais de vida dos sujeitos e compreender aspectos de sua subjetividade não sendo possível, portanto, basear-se em parâmetros quantitativos.

A compreensão da experiência desses jovens, na sua totalidade, exige considerá-los em seu contexto situacional e histórico, e evitar, conforme adverte Bernardes (1991), tratá-los como objeto passivo de pesquisa.

Como, neste estudo, era necessário captar a forma de ser e de pensar dos sujeitos, a coleta de dados foi efetuada através de contatos grupais.[9]

[9] Os grupos foram constituídos pelos participantes do Centro de Comunidade e por aqueles convidados a frequentá-lo através de abordagens nas ruas de vilas próximas realizadas pelos técnicos do Projeto.

Esta pesquisa abordou aspectos da socialização de crianças e adolescentes em situação de risco, objetivando explorar como eles percebem seu mundo de relações interpessoais e o consequente aprendizado e desempenho de papéis sociais. A partir do reconhecimento dos papéis que desempenham socialmente, em relações interpessoais, a criança e o adolescente demonstravam como estava representado o seu interagir e como desenvolvem sua identidade dentro de determinadas situações de seu cotidiano, recriadas psicodramaticamente.

As *oficinas de psicodrama* objetivavam explorar o desenvolvimento da rede vincular de seus participantes, através do mapeamento das relações afetivas estabelecidas por eles dentro e fora do contexto grupal. Várias técnicas de trabalho foram propostas nas quais se avaliou a percepção do "eu" e o que seria a noção de identidade, a percepção do "tu" ou como é visto o outro, e a percepção do "nós", como possibilidade de se relacionar com vários "tus", a partir da circularização dos vínculos.

Como eixo central desta investigação foi definido o *átomo social.*

Como são mutáveis as imagens que o indivíduo tem de si mesmo, assim como suas crenças e convicções, pode-se pensar que a transformação da sua autoimagem é passível de alterar o átomo social e vice-versa.

A *rede sociométrica* investigada de cada participante favoreceu esse resgate da história individual, ao mesmo tempo que teceu uma rede vincular cultural perante as identificações processadas entre os membros do grupo.

A proposta de intervenção psicossocial pretendia se constituir em uma *re-matriz de identidade* para esses meninos e meninas, ou seja, a partir da conscientização do conjunto de papéis que desempenhavam psicodramaticamente ou socialmente, na fantasia ou na realidade do contexto grupal, eles poderiam ter a oportunidade terapêutica de tomarem uma nova posição.

A construção do instrumento do átomo social foi realizada de diversos modos no decorrer do próprio trabalho psicodramático em cada grupo. No momento apropriado se lançou mão do recurso mais adequado para uma dinâmica grupal específica, utilizando-se objetos intermediários.[10]

[10] Estes compreendem objetos que servem como estímulo para evidenciar aspectos inconscientes ou condutas conflitivas evitadas de acordo com os papéis que estão sendo postos em funcionamento no trabalho dramático (Rojas-Bermúdez, 1980). Podem ser marionetes, brinquedos, argila ou qualquer Outro que facilite a expressão dos sujeitos.

A forma de expressão e construção deste instrumento variava, podendo ser sua representação desde uma configuração de vínculos afetivos, através de material gráfico à disposição, como também por meio de dramatizações com os próprios membros do grupo.

A avaliação do átomo social ocorreu diante da criatividade dos participantes dos grupos, dos sentimentos despertados, das intromissões nos relatos e das suas manifestações quanto a falar ou fazer determinada tarefa.

As *oficinas de psicodrama* aconteciam uma vez por semana, durante 1 hora e 30 minutos, com meninos e meninas de 7 anos incompletos a 12 anos, no turno da manhã, e de 11 a 15 anos no turno da tarde.

A escolha da faixa etária seguiu o referencial psicodramático acerca do desenvolvimento humano, segundo o qual os sujeitos se encontrariam na fase de circularização ou etapa do ingresso no mundo social, na escola, no grupo de iguais, a partir da capacidade de conviver em grupos, e não mais estabelecer somente relações de duplas e trios. Juntamente com isso, nesta idade se estabelecem relatos verbais mais fluentes e organizados.

Como os grupos das *oficinas* eram abertos, possuindo número variável de participantes esporádicos, ou até mesmo que as frequentaram uma única vez, devido ao fluxo constante de usuários do Centro de Comunidade, a proposta de trabalho se baseou em *atos terapêuticos.*

Os *atos terapêuticos*[11] visavam, naquela *oficina* específica, promover a maior integração do grupo, além de resgatar a linguagem espontânea e criativa dos participantes, utilizando diversas técnicas para facilitar estas expressões.

[11] A referida proposta de abordagem psicossocial não tinha um perfil semelhante a um grupo terapêutico formal, com critérios de seleção dos componentes, conforme a dinâmica individual. Seu critério de inclusão baseava-se apenas no desejo da criança ou do adolescente de pertencimento a um grupo e ao enquadramento em uma faixa etária adequada. O desconhecimento da história de vida desses jovens, a exigência por parte do Projeto Girassol de acompanhamento psicológico que não se caracterizasse como clínico, e a urgência de atender a um grande número de frequentadores do Centro de Comunidade determinaram essa forma de abordagem psicossocial.

Todo o referencial metodológico utilizado nas *oficinas* observou as etapas de uma *sessão de psicodrama:* o aquecimento, a dramatização, e os comentários.

No aquecimento ocorria a facilitação da interação grupal, por meio de procedimentos de relaxamento e sensibilização, e de atenção na tarefa proposta.

Na etapa da dramatização, os sujeitos apresentaram suas criações, através de recursos plásticos e dramáticos, explicitando suas fantasias a partir de um cenário compartilhado por todos.

Na etapa dos comentários foram utilizados o gravador e o videopsicodrama.[12] Eles possibilitaram melhor integração da linguagem verbal, da escuta e da linguagem gestual dos sujeitos, facilitando o desenvolvimento da noção de um eu criador, e o estabelecimento de relações circulares, experimentadas pelo *nós-grupo.*

As questões que nortearam a investigação focalizaram:

– os papéis sociais aprendidos e reproduzidos pelos sujeitos da pesquisa na sua vida cotidiana;

– os papéis sociais conscientizados por eles no contexto psicodramático;

– como se configura o átomo social destes sujeitos de pesquisa na sua vida cotidiana;

– como eles conscientizam o seu átomo social no contexto psicodramático;

– como recebem o trabalho psicodramático; e

– e como reagem aos procedimentos de coleta de dados.

[12] O videopsicodrama consiste em uma experiência que associa o videocassete ao psicodrama. É um recurso que facilita a conscientização dos papéis desempenhados durante a vivência de psicodrama, pois possibilita que, após a filmagem da sessão, enquanto se a está exibindo, se façam os comentários sobre as características das relações interpessoais existentes no grupo. O gravador registrava as Oficinas e, ao final da atividade, possibilitava escutarmos trechos do registro de cada relato. orais trechos permitiam que os participantes reconhecessem episódios das fantasias anteriormente narradas, mostrando que memorizaram aquele autor e a narrativa que lhes foi mais significativa.

Das 30 *oficinas* realizadas durante 8 meses foram analisadas 14, das quais se pretendeu trabalhar o suporte afetivo que o grupo representa, explorando ao máximo a experiência de entrega e confiança de seus participantes.

A *sociometria grupal,* entendida como relações de atração e repulsa entre seus membros, foi averiguada em diversas atividades que demonstraram a constelação da rede afetiva de cada usuário.

Jogos que envolveram a expressão corporal foram bastante utilizados pelas crianças, ao contrário dos adolescentes. A pantomima, a construção de estátuas com o corpo e o teatro espontâneo resgataram tal possibilidade de linguagem dramática.

O desenho foi o recurso plástico mais facilmente utilizado por eles, pois pareciam sentir-se mais confiantes. Ao retratarem “como viam o Centro de Comunidade” manifestaram as identificações implicadas com este lugar e o que representava para os usuários.

O desenho de “como é a minha família” pretendeu investigar o que seria a matriz de identidade de cada participante a partir das percepções do núcleo familiar.

Os jogos competitivos, bastante aceitos, possibilitaram estabelecer melhor comunicação através das identificações entre as parcerias, além do aparecimento de conflitos entre alguns participantes.

Trabalhos de colagem em papel objetivaram o reconhecimento da imagem corporal, a partir de eixos como a noção de identidade de gênero, de etnia e a definição do espaço subjetivo.

Muitas propostas visaram a expressão das polaridades de afetos, do amor e ódio, e das polaridades de autonomia e dependência experimentados no universo das relações interpessoais.

Atividades que envolviam intercâmbio das produções dos participantes atuaram como um teste sociométrico demonstrando as escolhas ou rejeições recíprocas entre eles.

Foi possível avaliar o projeto de vida a partir de atividades que enfocavam a temporalidade em uma perspectiva do passado, presente e futuro.

Trabalhos de “fantasia dirigida” com a finalidade de induzir ao relaxamento corporal permitiram que os participantes se concentrassem no seu próprio corpo e, posteriormente, verbalizassem esta experiência, auxiliando a maior integração grupal. Eles exigiram a máxima atenção e respeito à fala do companheiro, além de estimularem a entrega e confiança de cada um ao ser escutado pelos demais.

A técnica de inversão de papéis foi uma experiência nova para os participantes das oficinas. Ao serem solicitados a dar voz a um desenho, ou a algo modelado na argila, ou mesmo a tomar o papel de um colega de grupo, assumindo a existência desse “outro”, falando e agindo como ele, desafiavam sua criatividade tantas vezes esquecida.

A rematrização dos papéis sociais

O tema da socialização como processo de aprendizagem e reprodução de papéis sociais de crianças e adolescentes em situação de risco, discutido na presente pesquisa, investigou os vínculos desses grupos e decifrou seus códigos de participação e exclusão.

A intervenção psicossocial por meio de *oficinas de psicodrama* possibilitou a compreensão dos vínculos das crianças e dos adolescentes, através das manifestações do átomo social e de seus entrecruzamentos com os papéis sociais relativos ao cotidiano destes sujeitos da pesquisa.

Foi possível observar as relações entre o átomo social e os papéis sociais desenvolvidos nos contextos familiar, escolar, religioso, e no Centro de Comunidade. Da mesma forma se constatou que os papéis sociais relativos ao gênero, à classe social, à raça e ao imaginário do mundo da rua, como espaço não institucional, estão repletos de sentidos para as crianças e adolescentes ele classes populares.

A partir da análise dos papéis sociais desenvolvidos pelas crianças e adolescentes deste estudo evidencia-se que, sendo atores sociais, sofrem as determinações da sua condição de classe social, de gênero, de etnia e que aprendem a ocupar os lugares socialmente possíveis conforme o aprendizado da escola, da religião, da família e até mesmo cio Centro de Comunidade.

Os sujeitos desta pesquisa possuem átomos sociais com maior ou menor amplitude de acordo com as peculiaridades da rede sociométrica de

cada um. A “possibilidade” de tomar o seu papel, desempenhá-lo ou cria-lo, depende da estrutura socioeconômica que os diferencia das camadas “mais favoreci das”, apenas quanto ao acesso a determinadas condições de subsistência, lazer, educação e concretização de projetos de vida futuros.

Neste estudo observou-se a atenção das crianças e adolescentes quanto às posses materiais, condição de moradia e objetos percebidos como definidores da distinção de classe social.

Os papéis de pai e mãe aparecem bem demarcados a partir de territórios próprios para cada sexo. Também o modelo de família matrifocal parece estar presente na realidade destes jovens. O modelo matrifocal é aquele que se organiza em torno da mulher quando não há um companheiro mais estável (Gomes, 1992).

Tanto as meninas quanto os meninos se colocam como zeladores dos irmãos menores, refletindo a necessidade do desempenho de funções no âmbito familiar.

As crianças e adolescentes constantemente se referiam ao cotidiano escolar como modelo para construção de projetos de vida futura.

Observou-se nas *oficinas* que os padrões referentes ao gênero eram reforçados no grupo. Meninos e meninas demonstraram diferenças significativas quanto ao seu autoconceito. Tais diferenças vão ao encontro dos estereótipos sociais vigentes e aumentam com a idade, o que evidencia a influência progressiva que a socialização dos papéis sexuais exerce sobre o autoconceito.

O papel social relativo à raça se expressou a partir dos comentários das crianças e adolescentes não-negros em torno da desqualificação dos colegas de raça negra, embora tenham grande interesse pelas suas expressões de cultura como capoeira, pagode, dança e religião afro-brasileira. É como se a incorporação da cultura negra não impedisse a discriminação que sofrem.

Os papéis sociais relativos à religião estão ligados à noção de identidade e autoestima desses jovens, além de se manifestarem de formas diferentes diante do transcendente, conforme a religião a que pertençam.

A rua aparece como símbolo de liberdade, para onde se foge, além de ser lugar de conflito e representação do abandono.

O Centro de Comunidade, como um espaço fora, de periferia, é vivido por esses usuários como sendo "deles", onde lhes são oferecidas muitas possibilidades, entre elas, o resgate de papéis sociais mais positivos.

Assim como a instituição assistencial, a família e a escola contêm em si os princípios normatizantes e disciplinadores, responsáveis pela exclusão destas crianças do convívio grupal. Como matriz cultural necessitam de uma reestruturação, pois como agentes de socialização demonstram não mais estarem conseguindo ser suporte afetivo para seus membros.

A experiência do Projeto Girassol demonstra que as *oficinas de psicodrama* auxiliaram na maior interação das crianças e adolescentes para se organizarem em outros espaços.[13]

A abordagem de intervenção psicossocial utilizada no Centro de Comunidade, como metodologia que explorou essa capacidade crítica e expressiva das crianças e adolescentes, partia da concepção de que a construção da cidadania se faz pelo conhecimento das próprias necessidades e limites em relação ao outro e ao mundo.

Tendo como referência o desempenho de papéis sociais, a intenção de devolver aos membros do grupo o que era por eles revelado, através dos recursos do gravador e do videopsicodrama, embasava-se na ética necessária à condução de uma pesquisa. A crença de que o pesquisador não é um mero investigador, mas um agente de transformação social, norteou toda esta abordagem. Somente com teorias e técnicas não se constroem cidadãos. A ênfase dada à questão metodológica de um trabalho social objetivou a rematrização de papéis sociais na perspectiva de uma educação popular.

Nos últimos anos, no Brasil, parece estar se constituindo uma psicologia do menino e da menina em situação de rua de forma semelhante ao que acontecia na década de 70 com o fenômeno das crianças carenciadas

[13] Nesse sentido, a noção de cidadania foi se construindo através da participação das crianças nas assembleias, nas *oficinas de psicodrama*, nos encontros com educadores da região norte, na 1ª Conferência de Crianças e Adolescentes de Porto Alegre, realizada em 20 de outubro de 1994 e, também, na Conferência Municipal da Infância e Juventude, em 21 de outubro de 1994.

culturalmente. A criança culturalmente deficiente era aquela criada num ambiente que não desenvolvia o comportamento de entrada necessário ao início de sua educação formal nas escolas públicas (De Cecco, apud Patto, 1982).

Segundo Patto (1982) esta "psicologia do desprivilegiado" propiciou a membros das classes exploradas serem comparados aos padrões da cultura dominante, por cientistas e educadores, que tentavam uma caracterização psicossocial desses grupos para fundamentar projetos educacionais que os retirariam desta condição de carência, integrando-os cultural e socialmente a um padrão de conduta e de habilidades adequadas à inserção no mercado de trabalho estável e duradouro.

Parece que seguindo esta mesma lógica "normalizante", atualmente, vemos estudos sobre a realidade de meninos e meninas pobres, que os transformam em objetos passivos diante de pesquisadores ávidos por dados "objetivos" estéreis e distantes da realidade desse cotidiano lúdico e expressivo.

A estes sujeitos, que se poderia chamar assujeitados pela condição em que tais procedimentos "científicos" os colocam é geralmente atribuída a desestruturação familiar como responsável pela série de comportamentos anti-sociais como uso de drogas, roubos ou prostituição. O que parece estar implícito nesta correlação não é alguma variável econômica relativa à desestruturação dos vínculos da rede sociométrica da criança, na linguagem moreniana, mas unicamente a defesa do modelo "saudável", seja da família, seja da escola ou da instituição assistencial.

Não só a população de rua, especificamente, mas a realidade das classes populares traz uma questão central referente a quais metodologias de ação adequadas poderiam auxiliar na construção de um projeto de vida junto aos jovens desta camada da população.

Nosso cenário social mostra, cada vez mais, a fragmentação das redes sociométricas que entrelaçam o viver humano, seja através da ideologia de massificação e tecnificação, com seus mais variados agentes abafando culturas, seja pelo reforço de estratégias individualizantes do fazer científico, encobridoras da força e dinamismo dos grupos.

O espaço comunitário, coletivo, passou a ser temido. Há um alerta geral de que não se deva ocupá-lo. A rua, como esta possibilidade de "ação conjunta" constitui território proibido.

O universo da rua contradiz, aparentemente, a lógica da casa, da família, da escola, das instituições em geral, embora reproduza a dialética dos papéis sociais expressa nas contradições relativas ao gênero,[14] à raça, à classe social ou mesmo na relação entre o privado e o público.

A rua, como espaço possível de socialização, está repleta de redes sociométricas ininteligíveis, ainda que guardem muitas significações a serem desvendadas.

O convívio com o Centro de Comunidade ou com a rua foi uma experiência que mostrou a fragilidade, como sensibilidade, e a força, como resistência ao que não era vivo, presente nessas crianças e adolescentes. Pólos tão distantes pareciam exigir imensa dose de criatividade, de persistência e de intuição.

Referências bibliográficas

ADORNO, S. A Lei e a Cidadania. In: RIZZINI, R. (Org.) *A Criança no Brasil Hoje;* desafio para o terceiro milênio. Rio de Janeiro, Santa Úrsula, 1993.

ALMEIDA, W. C. *Psicoterapia Aberta. O Método do Psicodrama*. São Paulo, Ágora, 1982.

________. *Psicoterapia Aberta; formas de encontro*. São Paulo, Ágora, 1988.

BERNARDES, N. G. *Crianças Oprimidas; autonomia e submissão*. Porto Alegre. UFRGS, 1989. Tese de Doutorado em Ciências Humanas (Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[14] O estudo sobre meninas de rua realizado por Elizabeth Bomfim em Belo Horizonte demonstra a reprodução das relações de gênero no grupo de rua, vividas da mesma forma que na família destas crianças. A opressão do homem em relação à mulher se repete. Ver neste sentido Bomfim, E.M. *Meninas de rua: cenas de um cotidiano.* Belo Horizonte: Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária, PUC-MG e ABRAPSO - Regional Minas, 1990.

________. Análise Compreensiva de Base Fenomenológica e o Estudo da Experiência Vivida de Crianças e Adultos. *Educação,* Porto Alegre, ano 14, n. 20, p.15-40, 1991.

BERGER, B. e LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade.* Petrópolis, Vozes, 1978.

BOMFIM, E. M. *Meninas de Rua: cenas de um cotidiano*. Belo Horizonte, Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária PUC-MG e ABRAPSO-Regional Minas, 1990.

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Calábria, Porto Alegre, 1994.

FALEIROS, V. Cidadania e Participação Popular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA COMUNIDADE E TRABALHO SOCIAL; Autogestão, Participação e Cidadania, 1, 1992. Belo Horizonte. *Anais...* Tomo 2. Belo Horizonte, 1992.

FONSECA FILHO, J.S. *Psicodrama da Loucura.* São Paulo, Ágora, 1980.

FREI BETO. Metodologia de Trabalho Comunitário e Pesquisa-Ação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA COMUNIDADE E TRABALHO SOCIAL; Autogestão, Participação e Cidadania, 1, 1992. Belo Horizonte. *Anais...* Tomo 2. Belo Horizonte, 1992.

FREIRE, P.; Nogueira, A. *Que Fazer; teoria e prática em educação popular*. Petrópolis, Vozes, 1989.

FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO SOCIAL E COMUNITÁRIA. *Projeto de Ampliação e Qualificação do Atendimento a Crianças e Adolescentes nos Centros de Comunidade da FESC*. Porto Alegre, ago. 1993.

GOMES, H. S. Trabalhando com Famílias. Centro Brasileiro da Infância e Adolescência, (CBIA), Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (IEE-PUCSP). *Cadernos de Ação,* São Paulo, n.1, p.1-40, mar. 1992.

GONÇALVES, C.; WOLFF, J. R.; ALMEIDA, W. C. *Lições de Psicodrama.* São Paulo, Ágora, 1988.

GUARESCHI, P. *Sociologia da Prática Social.* Petrópolis, Vozes, 1992.

LANE, S. Psicologia da Comunidade; história, paradigmas e teoria. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA COMUNIDADE E TRABALHO SOCIAL; Autogestão, Participação e Cidadania, 1, 1992. Belo Horizonte. *Anais...* Tomo 2. Belo Horizonte, 1992.

MALTA NEVES, S. *Psicodramatizando a Construção da Cidadania: o ser criança e adolescente em um Centro de Comunidade.* Porto Alegre, PUC, 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995.

MORAIS, M. L. S. *O Faz de Conta e a Realidade Social da Criança.* São Paulo, USP, 1980. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MORENO, J. L. *Psicodrama.* Buenos Aires, Hormé S.A.E., 1972.

________. *Psicodrama.* São Paulo, Cultrix, 1978.

________. *O Teatro da Espontaneidade.* São Paulo, Summus, 1984.

________. *Quem Sobreviverá? Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. Goiânia, Dimensão, 1992.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. 1ª *Conferência de Crianças e Adolescentes de Porto Alegre 21 de outubro de 1994.* Porto Alegre, Ponto Um Gráfica e Editora, 1995.

MUSSEN, P. H. et al. *Desenvolvimento e Personalidade da Criança.* São Paulo, Harbra, 1988.

NAFFAH NETO, A. *Psicodrama, Descolonizando o Imaginário.* São Paulo, Brasiliense, 1979.

________. Moreno e o seu Tempo. In: AGUIAR, M. (Org). *O Psicodramaturgo;* J. L. Moreno 1889-1989. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1990.

PATTO, M H S. *Introdução à Psicologia Escolar.* São Paulo, T. A. Queiroz, 1982.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE (PMPA). *Projeto Jovem Cidadão; rede de atendimento integrado à criança e ao*

adolescente. Fundação de Educação Social e Comunitária. Porto Alegre, jun. 1993.

ROJAS-BERMÚDEZ, J. *Introdução ao Psicodrama.* São Paulo, Mestre Jou, 1980.

SAWAIA, B. B. Cidadania, Diversidade e Comunidade; uma reflexão psicossocial. In: SPINK, M. J. *A Cidadania em Construção; uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo, Cortez, 1994.

WANDERLEY, L. E. Educação Popular e Processo de Democratização. In: BRANDÃO, C. R. A. *Questão Política da Educação Popular.* São Paulo, Brasiliense, 1980.

Identidade: o processo de exclusão/inclusão na ambiguidade dos movimentos sociais

Kátia Maheirie[*]

A complexidade vivida no momento histórico presente marca ambiguidades que ora avançam para a emancipação, ora reproduzem velhas formas de se fazer política através de novas formas de se exercer o poder. O século XX mostrou limites no exercício do poder coercitivo e o que temos hoje é a ampliação da função política dos meios de comunicação (Hobsbawn, 1995). Neste sentido, é preciso detectar novas formas de exercício do poder, muitas vezes disfarçadas de democracia, que implicam em novas formas de exclusão, cada vez mais diversificadas, múltiplas, ao lado dos processos de globalização.

Para Sousa Santos (1995a) não há globalização, mas sim globalizações, pois os processos envolvem diferentes atores sociais, diferentes grupos e conflitos tendo, como consequência, diferentes formas de globalização. Os processos de globalização implicam sempre em processos de localização, que devem ser compreendidos numa perspectiva dialética, onde o jogo da exclusão/inclusão ganha maior complexidade. A globalização integra, incorpora, inclui, pelo modo como exclui o que está em volta. Ela exclui vários localismos, na mesma medida que inclui outros, tornando universal o particular, causando Um impacto local ao particularizar o universal. Seu processo exclui aquilo que não se integra, as raízes, as identidades, as escolhas, a produção de conhecimento popular, desvalorizando-o, desvalorizando ao mesmo tempo suas práticas e, finalmente, excluindo o grupo que o produziu. Mas por outro lado, não deixa de se apropriar do que exclui, integrando como folclore, tradição, turismo, etc, subordinando-os ao sistema, incluindo pela exclusão. Enfim, o fenômeno da globalização nos aponta o quão complexa é a questão da exclusão/inclusão, indicando alguns fatores psicossociais, quando se pensa em novas formas de se fazer política.

[*] Professora do Departamento de Psicologia da UFSC, e doutoranda em Psicologia Social na PUC/SP.

É nesta perspectiva que o estudo dos movimentos sociais (MS) pode trazer para a psicologia importantes reflexões acerca das questões psicossociais presentes no fim deste milênio.

Constituídos por sujeitos excluídos de diversas formas – excluídos da terra, da raça, da qualidade de vida, do sexo, do trabalho, de teto, do impacto político, do discurso científico, da informação, etc. –, os MS revelam-se verdadeiros campos de luta pela inclusão político-econômica-cultural.

Se no passado eram simples veículos auxiliares dos partidos políticos para alguns, ou de espaço privilegiado das vivências irracionais para outros, os MS ganham, a partir da década de 70, uma nova compreensão por parte de seus analistas. Caracterizados como uma nova forma de se fazer política, eles se constituíram num dos objetos mais interessantes das ciências humanas, objetivando microrrevoluções a partir da cotidianidade de seus atores.

Questões como autonomia, democracia interna, emancipação, construção de identidades políticas, marcavam o perfil dos *novos movimentos sociais* (NMS), que viviam a utopia da sociedade mais justa, num movimento de reafirmação da dignidade humana. A solidariedade comunitária era vivida na práxis cotidiana, desde o plano singular, a partir de uma visão de mundo mais diversificada, incorporando a autocrítica, e se constituindo numa forma concreta de resistência à opressão da sociedade cada vez mais globalizada.

No entanto, ao mesmo tempo em que transpareciam novas formas de emancipação, as contradições faziam-se presentes na atuação e na própria autorreflexão destes movimentos, principalmente nas últimas duas décadas. Os NMS herdaram do passado formas tradicionais de se fazer política e, como todo sujeito social, eles se fazem na incorporação daquilo que negam. Isto significa dizer que todo homem, ou seja, todo sujeito vive e faz sua história de forma dialética, na negação da negação, superando velhas formas de pensar e agir, mas também conservando-as, num movimento, ao mesmo tempo, de salto e fuga para frente (Sartre, 1984). A história de cada sujeito no singular, dos grupos, dos MS, assim como a própria história coletiva, se processa nesta complicada dialética, da inclusão pela exclusão do passado, na busca da inclusão de um futuro desejado, de novas perspectivas de construção da história que, dependendo das forças ideológicas do momento, exclui o verdadeiramente novo.

O que vemos, muitas vezes, é a solidariedade se transformando em autoritarismo, em cooptação, em neutralização de conflitos, e em relações paternalistas. A autonomia, muitas vezes, pode ser traduzida por privatismo e narcisismo, na ótica triunfante de um individualismo "pós-moderno". Se nas últimas décadas a contradição dos NMS se exacerbam, é na década de 90 que ela se prolifera e complexifica. Excluídos de toda ordem, os MS construídos nesta perspectiva objetivam-se na inclusão do discurso e das práticas neoliberais deste final de século, fazendo-se, desta forma, uma arma contra a construção de um mundo mais digno.

Este processo pode ser compreendido, por um lado, como o triunfo da serialização, num movimento impeditivo da construção de laços comunitários, movido pelo descrédito das utopias e pelo descrédito do coletivo. Vivemos a era do culto à subjetividade abstrata, onde a intimidade e a vida privada prometem ser a única via de acesso à verdadeira felicidade. Hobsbawn (1995), quando analisa o final deste milênio, nos aponta para esta questão, enfatizando a atração exercida pela utopia neoliberal: "que cada indivíduo buscasse sua satisfação sem restrições, e, qualquer que fosse o resultado, seria o melhor que se podia alcançar" (p.543). O caminho do intimismo, de uma sociedade intimista, faz com que o sujeito busque sua identidade a partir do "interior", de "dentro de si", movido somente pela afetividade e pelo sentimento, e não pelas ações, vivendo a dicotomia entre estas duas esferas (Sennet, 1988). É aí que reside a tirania na realidade social, onde questões políticas são transformadas em questões pessoais e afetivas, e é neste mesmo movimento que o indivíduo se recusa a estabelecer vínculos com estranhos, fazendo da vida coletiva a fantasia do individualismo intimista.

Por outro lado, este mesmo processo pode ser compreendido como o triunfo da identidade cristalizada, onde o comunitário se traduz em dominação e intolerância com aquilo que é diverso, reclamando para si a legitimidade do universal, real e verdadeiro. A comunidade vira fetiche, pois sua ideia é bastante restrita à família, à vizinhança, excluindo os estranhos, sendo uma luta contra a sociedade, em proveito de "um grupo selecionado de pessoas" (p.325), que seria a *verdadeira comunidade,* sedenta de normalidade, ordens, leis, contra o suposto caos do mundo. Para Sennet, este processo de "fraternidade por exclusão dos 'intrusos' nunca acaba", é um círculo cada vez mais fechado, que reclama "autonomia" em

relação ao mundo exterior, onde "manter a comunidade se torna um fim em si mesmo" (p.319), e a atividade fundamental é excluir aqueles que a ela não pertencem. Os movimentos neorracistas e outros de caráter particularista, são exemplos de movimentos que têm uma visão dogmática de si e do mundo, reclamando a superioridade da sua exclusão, como os únicos e verdadeiros dignos da inclusão no campo políticocultural. Em nome da autenticidade, da identidade homogênea, caem num "naturalismo", destroem a ideia de diversidade, reivindicam a universalidade, onde o que antes parecia uma perspectiva aberta, vira uma visão fixa e imutável de si e do mundo (Garcia, mimeo), perdendo a noção de que "as condições mundanas são plásticas" (Sennet, 1988, p.327). A "lógica do UM", nas palavras de Sousa Santos (1995a), é uma tirania, uma violência, pois o outro, o diferente, o diverso, não é compreendido como sujeito, e sua dimensão subjetiva é negada, excluída. Ou seja, o outro é incluído no campo da pura objetividade, podendo ser manipulado, violentado, portanto excluído do campo da humanidade, como uma espécie de sub-homem.

À parte otimismos e pessimismos, o fato é que os NMS não são nem "mocinhos" nem "bandidos". Eles trazem em si a ambiguidade de ser o que são, como negação da negação, produto e produtores da sociedade que ora legitimam, ora resistem.

A exclusão social de toda e qualquer ordem, só pode ser compreendida se trouxermos para as análises o seu contrário – a inclusão, devidamente contextualizada. Fora de um contexto específico e de uma compreensão dialética, conceitos como exclusão/inclusão perdem seu sentido crítico, ou se transformam em retóricas utilizadas para legitimar a dominação. Se olharmos sob uma perspectiva mais geral, veremos que os sujeitos excluídos de qualquer forma digna de cidadania, são constituídos no interior de um contexto social mais amplo, de forma que cada indivíduo particular é a síntese do singular e do universal (Ciampa, 1987). As estruturas sociais se subjetivam e tornam a se objetivar em atos e em significações singulares e coletivas, sendo reproduzidas de diferentes formas, materializando-se numa determinada política. Ao constituir-se num determinado sujeito, o homem interioriza significações (com valores, ideias) e a própria ideologia presente nesta, num movimento denominado de subjetivação. E ainda, exterioriza-as, de uma forma peculiar, num movimento denominado de objetivação. Portanto, ser sujeito é ser, ao

mesmo tempo, subjetividade e objetividade, é ser objetividade que se subjetiva, subjetividade que se objetiva, constantemente.

Estar excluído da terra, da política, da raça, etc., não significa estar excluído do contexto autoritário ou da ideologia neoliberal que nos envolve: "recusar não é apagar" (Sennet, 1988, p.321), pois o militante neorracista reclama para si a superioridade que ele criticava e motivo pelo qual se engajou num movimento. Como nos lembra Sousa Santos (1995a), a globalização não se dá somente pelas práticas e novos costumes, mas também por ideologias e valores. Sawaia nos dá outro exemplo de suma importância:

> Exclusão e inclusão são os dois pólos do processo de inserção social injusta: o morador excluído do direito de usufruir os bens e serviços da cidade onde mora é incluído nela subjetiva e intersubjetivamente, através da "participação imaginária" ou "cidadania sublimação" (1995a, p.22).

Ou seja, o processo de globalização envolve a globalização de uma racionalidade, entendida aqui como um modo de viver, pensar e sentir, onde o sujeito a interioriza (subjetiva) e a exterioriza (objetiva). Sob esta perspectiva, a dialética exclusão/inclusão se objetiva em negação da negação de ações e valores hegemônicos, onde a crítica denuncia a própria origem que se nega.

Sob outra perspectiva, a dialética da exclusão/inclusão pode ser compreendida nos processos de cooptação, por parte do Estado, de alguns MS e, principalmente, de algumas Organizações Não-Governamentais (ONGs). Alguns MS que se instituíram em ONGs, mesmo sem intencionar, podem estar "cobrindo" um trabalho que, constitucionalmente, deveria ser oferecido pelo Estado, assim reforçando e colocando na prática o projeto neoliberal deste final de século. Seria este um processo de inclusão pela exclusão? Inclusão dos excluídos, através da exclusão do que deveria ser papel do Estado? Sem deixar de reconhecer a importância de algumas ONGs na luta pela emancipação do sujeito, na construção da cidadania e de um mundo mais justo, não poderíamos deixar de fazer algumas destas perguntas. Em síntese, na ambiguidade exclusão/inclusão, neste processo específico, não estaria o Estado, disfarçado de "parceiro", inclusive se apropriando do discurso emancipador (autonomia, comunidade, solidariedade, etc.), realizando mais uma forma de exclusão?

Na dialética da exclusão/inclusão, os sujeitos não são expectadores passivos, ao contrário, são atores sociais, produtores de ações e significados que constroem no cotidiano e na história. Desta forma, há transformações e reproduções que se constituem num movimento espiral de quedas e avanços, onde os sujeitos expressam, ao mesmo tempo, sua situação atual, as formas de opressão e um certo devir, apontando possibilidades futuras de superação.

A identidade dos MS, segundo Sousa Santos (1995b, p.135), é uma questão semifictícia e seminecessária ou, se quiser, uma ficção necessária. A identidade aqui só pode ser compreendida como identificações em curso ou, nas palavras de Sartre (1984), como totalizações em curso, o que garante seu caráter fictício. A construção de uma identidade coletiva se faz pela unificação das diferenças em torno de um projeto em comum, por isso "combina fulgurantemente o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, a tradição e a modernidade". (Sousa Santos, 1995b, p.136). Não podemos falar ou pensar a identidade como se fosse algo homogêneo e estático, ao contrário, é sempre metamorfose (Ciampa, 1987), totalização que se destotaliza para se retotalizar (Sartre, 1984), uma dialética da raiz e das opções (Sousa Santos, 1995a). Como questão seminecessária, a identidade é eficaz no campo da política, como força unificadora do coletivo, produzindo sentimentos de pertença, reafirmando a dignidade de uma determinada categoria, através daquilo que é partilhado (Garcia, mimeo). Pode, além disso, ser extremamente eficaz na luta e no enfrentamento em situações de conflito, onde se utiliza o "nós" como afirmação e positividade, ou seja, como força política. Em suma, é necessário pensarmos na identidade dos MS como um processo contínuo de construção e desconstrução, na ambiguidade presente e inevitável que lhe compõe, implicando num trabalho de unificação da diversidade, incorporando a diferenciação.

Talvez não seja possível prever um futuro para os MS, mas mais importante que a previsão é a tarefa de traçar algumas possibilidades nesta trajetória tão antagônica. Sem dúvida, os MS representam um "alargamento da política" (Sousa Santos, 1995b, p.263) trazendo, apesar de todas as ambiguidades, a noção de um sujeito descentralizado, plural e capaz de criar novas formas de relações sociais e políticas, que unifica a paixão e a razão. Até mesmo os processos de globalização podem unificar as diversas formas de exclusão, possibilitando parcerias, redes de MS, misturando o

local e o global, transcendendo a espaço-temporalidade, através da internet, por exemplo, criando formas coletivas de cidadania.

Trata-se, então, de incorporar nas nossas análises reflexões não dicotômicas da realidade como subjetividade/objetividade, sentimento/razão, intimidade/política, indivíduo/coletivo, exclusão/inclusão, compreendendo os MS como sínteses sempre inacabadas. Suas necessidades, que expressam diversas formas de exclusão, se não forem sentidas no nível psicossocial (Sawaia, 1995b), permanecem exteriores ao EU (vistas somente como dos outros), virando retórica, ou discurso distanciado do cotidiano.

Não se trata de rejeitar nem de absolutizar a esfera da intimidade, mas de trazê-la para o plano do político, do espaço das relações que possam ser construídas rumo a uma sociedade mais justa e igualitária. Nossas análises sobre a exclusão devem incluir a diversidade tendo, no horizonte, um projeto político emancipador, não como uma verdade absoluta, mas como um norte pelo qual se deve lutar. Se o futuro é em si indeterminação, a exclusão/inclusão deve estar pautada em parâmetros éticos, sob um "olhar caleidoscópio", que "desvela a pulsação vital das relações, tanto na dimensão perverso-tirânica quanto democrático-solidária" (Sawaia, 1995a, p.20). Não há a exclusão ou a inclusão absoluta, porque nada na vida do homem é absoluto. Há a exclusão/inclusão real e concreta, que é perigosa e tirânica, e precisamos estar atentos a suas novas formas de objetivação, estabelecendo uma luta efetiva teórica-prática, para excluir a dominação e incluir a emancipação, a ética e a justiça no campo das relações concretas da vida. Falo da emancipação, não no sentido que lhe roubou o neoliberalismo, mas da vida digna, com direitos e acesso a questões básicas de sobrevivência, diversão, de alegria e felicidade, na realização de cada qual como sujeito efetivo nesta construção. Elevando "o nível crítico de legitimidade dos grupos em luta pelo paradigma emergente, através da explicitação das mediações entre o local e o global" (Sousa Santos, 1995b, p.342), talvez possamos transcender a opacidade das relações sociais, desconstruindo o jogo da exclusão/inclusão, para produzir em seu lugar, a cidadania com recursos, princípios e liberdade.

Referências bibliográficas

CIAMPA, A. da C. *A Estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

GARCIA, S. G. A Propósito de Homossexualidades e Culturas de Resistência; modernidade, identidade e política. Mimeo.

HOBSBAWN, E. Rumo ao Milênio. In: *Era dos extremos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

MAHEIRIE, K. *Agenor no Mundo; um estudo psicossocial da identidade*. Florianópolis, Letras Contemporâneas, 1994.

________. Contribuições da Psicologia Social na Análise dos Movimentos Sociais. In: CAMINO, L; LHULLIER, L. A.; SANDOVAL, S. (Orgs.) *Estudos sobre Comportamento Político; teoria e pesquisa.* Florianópolis, Letras Contemporâneas, (no prelo).

SARTRE, J. P. *Questão de Método*. São Paulo, Abril Cultural, 1984. (Os pensadores)

SAWAIA, B. B. *O Calor do Lugar; segregação urbana e identidade*. São Paulo em Perspectiva, v. 9, n. 2, p.20-24, 1995a.

________. Psicologia Social; aspectos epistemológicos e éticos. In: LANE, S. T. M.; SAWAIA, B. B. (Orgs.) *Novas Veredas da Psicologia Social*. São Paulo, EDUC/Brasiliense, 1995b.

SENNET, R. *O Declínio do Homem Público*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SOUSA SANTOS, B. Conferência realizada na PUC/SP, ser. 1995a.

________. Pela Mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez, 1995b.

Ontologia e ética no pensamento de Michel Foucault

Kleber Prado Filho *

Este trabalho objetiva uma leitura daquilo que se pode reunir como elementos para um rápido esboço – possível de ser traçado nestas poucas páginas – de ontologias e de uma ética nos escritos de Michel Foucault. Não apresenta resultados da aplicação de instrumentos de pesquisa empírica, mas se constitui num texto, produto de uma garimpagem nesta composição assistemática – esta não-obra – configurada pela produção intelectual do autor. Texto, entretanto, que expressa uma reflexão relativa a questões centrais ao nosso dia-a-dia: estas ligadas à problemática referente a qual sujeito?; de qual indivíduo?; de que homem se trata?; e aquelas ligadas à postura não apenas política, mas ainda ética, envolvidas em nossas práticas sociais, consideradas neste contexto também as práticas de produção dos saberes, portanto, os procedimentos de pesquisa.

É quase desnecessário insistir na importância de tais preocupações de ordem ontológica e ética para esta nossa moderna configuração dos saberes – que Foucault designaria "episteme moderna" – e ainda, em nossas vidas cotidianas, neste tempo presente da nossa contemporaneidade. No que diz respeito ao conjunto dos trabalhos do autor – tomados como instrumentos de crítica a todo o pensamento moderno e como ferramentas para a desconstrução deste presente que nos é "dado" (em sentido forte: como "dado de realidade", como "dado histórico", como produto histórico) trata-se de problemas não apenas centrais, mas particularmente polêmicos.

Vejamos porque – e para tanto, retomemos no contexto de seus escritos, os textos no original.

Vamos partir da célebre declaração do autor, originalmente publicada por Dreyfus & Rabinow em 1982 como "Afterword" no livro: "Michel Foucault: Beyond the Structuralism and Hermeneutics", que à época causa

* Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina; Mestre em Administração; Doutorando em Sociologia pela Faculdade de Filosofia. Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

espanto – senão escândalo – não apenas entre seus críticos, como também entre seus leitores e comentadores:

> Eu gostaria de dizer inicialmente qual tem sido o objeto do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não tem sido analisar os fenômenos de poder, nem lançar as bases de tal análise. Procurei sobretudo produzir uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura. Tenho tratado, sob esta ótica, de três modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos.
>
> Primeiro nos diferentes modos de investigação que buscam acesso ao estatuto de ciência; penso por exemplo, a objetivação do sujeito falante na gramática geral, na filologia e na linguagem. Ou então, também neste primeiro modo, a objetivação do sujeito produtivo, do sujeito que trabalha, na economia e na análise das riquezas. Ou ainda, para tomar um terceiro exemplo, a objetivação pelo mero fato de ser vivo sob as formas da história natural ou da biologia.
>
> Na segunda parte do meu trabalho, estudei a objetivação do sujeito naquilo que denominarei "práticas de separação" (e/ou de individualização "pratiques divisantes"). O sujeito dividido seja no interior de si mesmo, seja dos outros. Esse processo faz dele um objeto. A partilha entre o louco e o homem são de espírito, o doente e o indivíduo de boa saúde, o criminoso e o "bom moço", ilustra esta tendência.
>
> Enfim, tenho procurado estudar – este é meu trabalho em curso – a maneira pela qual um ser humano se transforma em sujeito; orientei minhas pesquisas para a sexualidade, por exemplo – a maneira pela qual o homem aprendeu a se reconhecer como sujeito de uma "sexualidade".
>
> Não é portanto o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minhas pesquisas (Dreyfus, H. & Rabinow, P., 1984, p.297-8).[1]

Tal história dos modos de objetivação e subjetivação dos indivíduos abre-se para a possibilidade de uma história da subjetividade em seu

[1] Utilizada na tradução a versão francesa do texto: Deux Essais sur le Sujet et le Pouvoir. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault; um parcours philosophique*. Paris, Gallimard, 1984, p.297-321.

pensamento – não teoria do sujeito, nem analítica da subjetividade – e sim, uma história crítica da produção das subjetividades ocidentais.

Um pouco mais a frente neste mesmo texto, reportando-se a uma resposta de Kant à pergunta – "Was ist Aufklärung?" – colocada por um jornal alemão em 1784, considera Foucault que ali o autor levanta uma questão referente a: "Que se passa neste momento?"; "Que é que nos ocorre?"; "Qual é este mundo, este período, este momento preciso no qual vivemos". Que equivale a perguntar: "Quem somos?"/Quem somos nós enquanto Aufklärer (modernos), enquanto testemunhas deste século das Luzes?". Ou ainda: "Quem somos neste preciso momento da história?", formulação que analisa a nós mesmos e nossa situação presente. Questão muito diversa daquela colocada por Descartes relativa a "Quem sou eu?"; "Eu enquanto sujeito único, mas universal e não-histórico".

Este tema será retomado em um curso no College de France em 1983 que virá a ser posteriormente publicado em duas versões significativamente diferentes: uma, francesa, surgida na revista Magazine Littéraire 207, de Maio de 1984, sob o título: "Qu'est-ce que les Lumieres"; a outra, em língua inglesa, publicada por Dreyfus & Rabinow, em 1984, no livro: "The Foucault Reader", intitulada – "What is Enlightenment?".[2]

Ressalvadas as diferenças entre os textos, considera Foucault que esta resposta de Kant à pergunta: "Was ist Aufklärung?" inaugura um novo tipo de preocupação no campo da reflexão filosófica – aquele relativo à questão do presente, da atualidade. Introduz a problemática da modernidade como momento histórico, como tempo presente posto em questão, e da "Aufklärung", ou da razão, como problema histórico. Tal texto liga Kant de forma irreversível à emergência da modernidade como período histórico, como tempo presente, como problema histórico e também como problema filosófico, confirmando-o como fundador das duas tradições críticas que compõem a filosofia moderna, segundo Foucault – isto aparece literalmente ao final da versão francesa do texto:

[2] A diferença entre as duas versões passa centralmente pela menção ao tratamento dado por Kant em um outro texto de 1798 à questão da revolução como espetáculo, que não consta na versão em língua inglesa. Existe publicação brasileira do texto tomando por base o original francês, que apresenta pequenos problemas de tradução: "O que é o Iluminismo?" In: ESCOBAR, C.II. (Org.) *Michel Foucault (1926-1984) – O Dossier;* últimas entrevistas. Rio de Janeiro, Taurus, 1984, p.103-112.

> Kant parece me ter fundado as duas grandes tradições críticas entre as quais se dividiu a filosofia moderna. Digamos que em sua grande obra crítica Kant colocou, fundou, esta tradição da filosofia que coloca a questão das condições sob as quais um conhecimento verdadeiro é possível e, a partir daí, pode-se dizer que toda uma parte da filosofia moderna desde o século XIX se apresentou, se desenvolveu como analítica da verdade. Porém há na filosofia moderna e contemporânea um outro tipo de questão, um outro modo de interrogação crítica: é aquela que se vê nascer justamente na questão da Aufklärung ou no texto sobre a Revolução; esta outra tradição crítica coloca a questão: o que é a nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis? Não se trata aí de uma analítica da verdade, trata-se do que se poderia chamar uma ontologia do presente, uma ontologia de nós mesmos e parece-me que a escolha filosófica à qual nós nos encontramos confrontados atualmente é esta: pode-se optar por uma filosofia crítica que se apresentará como uma filosofia analítica da verdade em geral, ou pode-se optar por um pensamento crítico que tomará a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade; é esta forma de filosofia que, de Hegel à Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche e Max Weber, fundou uma forma de reflexão dentro da qual tentei trabalhar (Escobar, 1984, p.111-2).[3]

É o próprio Foucault, portanto, que se inscreve nesta vertente da crítica filosófica moderna, caracterizando suas histórias como ontologias da atualidade, ou mais precisamente, como ontologias históricas críticas que traçam um diagnóstico de nossa situação presente. Diagnóstico centrado na problemática levantada por Kant neste texto de 1784, relativa a: "Que é que nos ocorre"; "Quem somos nós neste preciso momento da história?" que coloca novas tarefas à reflexão filosófica, no sentido da busca de respostas para as questões correntes e da realização de um trabalho ético consigo mesmo. Tarefas correlatas desta revolução que se opera no pensamento no limiar de nossa modernidade, e implica numa redefinição do exercício de pensar ou da prática da filosofia, recolocada a partir de então, como ethos: como "vida filosófica". Esta citação encontra-se na versão em língua inglesa do texto de Foucault:

> A ontologia crítica de nós mesmos deve ser considerada não, certamente, como uma teoria, uma doutrina, nem como um corpo

[3] Utilizada versão em língua portuguesa anteriormente citada.

permanente de conhecimento que vai se acumulando; deve ser concebida como uma atitude, um ethos, uma vida filosófica na qual a crítica do que somos é a um e ao mesmo tempo análise histórica dos limites que nos são impostos e um experimento com a possibilidade de ir além deles (Rabinow, 1984, p.50).[4]

Em um momento bem anterior, Foucault nos aponta que Nietzsche é quem confirma esta vocação diagnóstica da filosofia moderna: para ele a atividade de diagnóstico consiste num trabalho de escavação sob seus próprios pés – da filosofia – para estabelecer o que se era antes de todo este universo do pensamento, do discurso e de cultura que domina a paisagem moderna. Desde Nietzsche a filosofia tem como particular tarefa diagnosticar, e não mais se dedica a proclamar verdades universais que possam valer para todos e para sempre. Para Nietzsche, filólogo e Foucault, arqueólogo – à época destas considerações – diagnosticar o presente, dizer o que hoje somos, implica dizer o que dizemos.

Ligando esta declaração de inscrição do nosso autor nesta vertente da crítica filosófica moderna àquela anteriormente referida, relativa à sua preocupação central com uma análise dos modos de subjetivação dos sujeitos, pode-se verificar que a sua história da subjetividade – à qual dedicou seus últimos vinte anos de trabalho – se desdobra em três ontologias críticas de nossa situação presente:

– uma ontologia histórica de nós mesmos em relações com a verdade que nos constituem como sujeitos de conhecimento;

– uma ontologia histórica de nós mesmos em relações de poder que nos constituem como indivíduos socialmente normalizados;

– uma ontologia histórica de nós mesmos em relações éticas nas quais nos reconhecemos como sujeitos morais.

Estas ontologias se inscrevem no quadro de uma história crítica do pensamento e se abrem para aquilo que Foucault denomina "uma história política da verdade".

[4] Versão utilizada: "'What is Enlightenment'''. In: RABINOW, P. (Ed.) *The Foucault Reader.* New York, Pantheon Books, 1984, p.32-50.

Pouco tempo depois, a introdução a *L'Usage des Plaisirs* – volume II da sua história da sexualidade – ilumina melhor o projeto daquilo que era em 1982, seu "trabalho em curso":

Esta série de pesquisas surge mais tarde do que eu previra e de uma forma inteiramente diferente.

Eis por quê. Elas não deveriam ser uma história dos comportamentos nem uma história das representações. Mas uma história da "sexualidade": as aspas têm sua importância. Meu propósito não era o de reconstruir uma história das condutas e das práticas sexuais de acordo com suas formas sucessivas, sua evolução e difusão. Também não era minha intenção analisar as ideias (científicas, religiosas e filosóficas) através das quais foram representados esses comportamentos. Gostaria, inicialmente, de me deter na noção tão cotidiana e tão recente de "sexualidade": tomar distanciamento em relação a ela, contornar sua evidência familiar, analisar o contexto teórico e prático ao qual ela é associada. O próprio termo "sexualidade" surgiu tardiamente, no início do século XIX. É um fato que não deve ser subestimado nem superinterpretado. Ele significa algo diferente de um remanejamento de vocabulário; mas não marca, evidentemente, a brusca emergência daquilo a que se refere. O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais e sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apoiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos sensações e sonhos. Em suma, tratava-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma "experiência" tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma "sexualidade" que abre para campos de conhecimentos bastante diversos, e que se articula num sistema de regras e coerções. O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência – se entendemos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos

de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade (Foucault, 1990, p.9-10).[5]

Sua história da sexualidade desloca-se, portanto, para o terreno da ética tomada como domínio das relações consigo mesmo – exercício de práticas de si, do cuidado e do governo de si – onde o indivíduo se coloca como objeto de elaboração e estetização de si por si mesmo e se reconhece como sujeito moral. Ainda na introdução a *L'Usage des Plaisirs,* o autor aponta três leituras possíveis para o termo "moral": conjunto de valores e regras de ação propostos a indivíduos e grupos por aparelhos prescritivos diversos; o comportamento concreto dos indivíduos em relação a estas regras e valores propostos; e também, a maneira como é necessário "conduzir-se", tomando por referência os elementos do código. No primeiro caso trabalha-se ao nível do código e da prescrição moral; no segundo caso opera-se ao nível da moralidade dos comportamentos; no terceiro caso entra-se no plano das relações consigo mesmo, da elaboração da conduta, da constituição de si mesmo como sujeito moral.

Esta constituição de si como sujeito moral concretiza-se a partir de quatro operações combinadas:

– a determinação da substância ética, ou, "a maneira pela qual o indivíduo deve constituir uma parte dele mesmo como matéria principal de sua conduta moral";

– o modo de sujeição, ou, a maneira através da qual o indivíduo estabelece uma relação com a regra e se reconhece obrigado a colocá-la em prática;

– a forma de elaboração do trabalho ético que se opera sobre si no sentido de transformar-se a si mesmo em sujeito moral da sua própria conduta;

– a teleologia, onde cada ação particular tende à formação de uma conduta ampla que torna-se o modo de ser característico do sujeito moral.

> Em suma, para ser dita "moral" uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas implica também

[5] "Introdução". In: FOUCAULT, M. *História da Sexualidade II; o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro, Graal, 1990, p.7-31.

> uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente "consciência de si", mas constituição de si enquanto "sujeito moral", na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. Não existe ação moral sem "modos de subjetivação", sem uma "ascética" ou sem "práticas de si" que as apóiem. A ação moral é indissociável dessas formas de atividades sobre si, formas essas que não são menos diferentes de uma moral a outra do que os sistemas de valores, de regras, e de interdições (Foucault, 1990, p.28-9).[6]

A experiência a que se refere tal ética, portanto, não reflete liberdade nem autonomia de uma consciência, não remete a uma fenomenologia ou ontologia do ser, mas deve ser tomada como experiência historicamente situada, anônima, destituída de um agente, de uma "humanidade", de qualquer sentido ou teleologia – aquilo que o próprio autor nomeia: "experiência humana historicamente concreta".[7] Uma experiência assim constituída desdobra-se, segundo Foucault, em três campos: um domínio de conhecimento com conceitos teorias e disciplinas diversas; um conjunto de regras normativas que operam a separação entre o "permitido e o proibido", "o normal e o anormal", "o decente e o indecente"; e um modo de relação consigo mesmo; campos ou domínios de práticas cobertos por suas ontologias históricas.

Esta preocupação ontológica e ética surge em um momento muito especial da sua produção – um momento que mostra certa inflexão em seu pensamento, mas que é muito fecundo, envolve muita reflexão e acaba implicando em um deslocamento de olhar e numa radical mudança de rumo em suas análises – o intervalo de tempo que transcorre entre a publicação de *La Volonté de Savoir* em 1976, e *L'Usage des Plaisirs e Le Souci de Soi* em 1984, respectivamente volumes I, depois II e III da sua história da sexualidade. Dizer que tal problemática surge neste momento não significa, no entanto, que ela não estivesse anteriormente presente – uma genealogia

[6] *Ibid.*

[7] Esta caracterização de "experiência" encontra-se no prefácio não publicado ao II volume de "Histoire de la Sexualité", posteriormente publicado por Paul Rabinow em "The Foucault Reader" – citado na nota de rodapé nº 4, p.333-339.

dos seus próprios escritos nos mostra isto. É que Foucault – o arqueólogo e o genealogista – trabalha segundo uma técnica de mineração: segue as linhas das condições de possibilidade de um saber, explora os veios das proveniências diversas ligadas às emergências dos acontecimentos, e uma vez esgotados tais filões, desloca o olhar para novos objetos, busca novas perspectivas de análise, inventa e introduz novos procedimentos metodológicos em suas descrições históricas. É isto que acontece na passagem da Arqueologia à Genealogia, é isto que acontece novamente na passagem da Genealogia à Ética verificada em *Histoire de la Sexualité:* um deslocamento de perspectiva neste eixo de análise que gira em torno das questões da verdade, do poder e da subjetividade, considerada a complexidade do seu embricamento e suas correlações metodológicas. Não se trata, portanto, de uma ruptura que implique na problematização de uma subjetividade autônoma, livre e consciente de si mesma, nem num retorno à problemática do sujeito recolocada nos moldes da crítica kantiana.

O que causa estranheza e também muito equívoco de leitura nesta abertura para uma Ética no pensamento de Michel Foucault é a mudança em suas perspectivas de análise, do ângulo de uma objetivação dos sujeitos nos jogos de verdade envolvidos na produção do conhecimento e nas práticas de individualização e normalização social, para o ângulo da subjetivação destes mesmos sujeitos em jogos de verdade, envolvidos agora nas práticas de si, em relações consigo mesmo nas quais o indivíduo se reconhece como sujeito moral, colocando-se a si mesmo como objeto de elaboração e estetização de conduta. Esta problematização ética centrada na análise das práticas e do cuidado de si coloca ainda a questão do governo de si mesmo, não como exercício de autonomia e consciência, mas como "condução da própria conduta", tomando por referência fatores de ordem ética-estética-ascética.

Foucault convida-nos, portanto, a pensar nas possibilidades de uma ontologia que não se refira ao ser: que não trace uma história da constituição da liberdade e da autonomia do ser. Também nos mostra – tendo em conta que as práticas éticas envolvem elaboração da conduta – que tal elaboração não implica em "reflexão" ou "autorreflexão": a dobra da consciência sobre si mesma, mas refere-se a todo um trabalho que se realiza sobre si mesmo, no sentido do reconhecimento de si enquanto sujeito moral, no nosso momento moderno, sujeito moral de uma sexualidade. Assim, apesar de haver um grande deslocamento da sua Ética em relação a seus escritos anteriores, este

não chega a causar uma ruptura que leve a uma contradição em seu pensamento – sua Ética, problematizada como "experiência historicamente concreta" relativa aos modos de subjetivação moral no Ocidente, coloca-se na mesma linha de seus estudos referentes às questões da loucura, da normalização dos indivíduos, do governo, também da temática da "morte do homem". Merece destaque neste deslocamento a inversão observável na perspectiva de suas análises, que até então percorriam o eixo da objetivação dos sujeitos em práticas de saber-poder, voltando-se para o estudo – genealógico – dos modos de subjetivação moral dos indivíduos.

De qualquer maneira, é bom lembrar que ele não escreve para autenticar a identidade de uma "autoria", e que seus trabalhos resistem a todas as formas de classificação, catalogação, localização e compartimentalização nos arquivos das disciplinas científicas. Então, eu gostaria de encerrar trazendo à reflexão o trecho que finaliza a introdução a *L'Archéologie du Savoir*. um livro que desenha o método, ao mesmo tempo fecha seus escritos arqueológicos:

> – Você não está seguro do que diz? Vai novamente mudar, deslocar-se em relação às questões que lhe são colocadas, dizer que as objeções não apontam realmente para o lugar em que você se pronuncia? Você se prepara para dizer, ainda uma vez, que você nunca foi aquilo que em você se critica? Você já arranja a saída que lhe permitirá, em seu próximo livro, ressurgir em outro lugar e zombar como o faz agora: não, não, eu não estou onde você me espreita, mas aqui de onde o observo rindo.
>
> – Como?! Você pensa que eu teria tanta dificuldade e tanto prazer em escrever, que eu me teria obstinado nisso, cabeça baixa, se não preparasse com as mãos um pouco febris – o labirinto onde me aventurar, deslocar meu propósito, abrir-lhe subterrâneos, enterrá-los longe dele mesmo, encontrar-lhe desvios que resumem e deformam seu percurso, onde me perder e aparecer, finalmente, diante de olhos que eu não terei mais que encontrar? Vários, como eu sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever (Foucault, 1987, p.20).[8]

[8] "Introdução". In: FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber.* Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987, p.1-20.

O ofício da psicologia social à luz da ideia reguladora de sujeito: da eficácia da ação à estética da existência

Bader Burihan Sawaia *

A prática de uma ciência é tema complexo e sua análise tem sido realizada de diferentes perspectivas, cada uma delas ressaltando questões específicas. De modo geral, essa variação analítica pode ser agrupada em dois grandes tipos, que serão, aqui, denominados de *perspectiva da prática* e *perspectiva da práxis.* A perspectiva da prática, por sua vez, tramita por múltiplos caminhos. No caso da Psicologia Social, um deles é o de privilegiar a distinção entre ciência pura e ciência aplicada, de forma a dividir a Psicologia Social em uma área técnica – Tecnologia Social – com o objetivo de alterar comportamentos – e uma área teórica voltada à pesquisa. Outra possibilidade é a de orientar a análise pelas exigências do mercado de trabalho, para avaliar a forma como a Psicologia Social responde a elas. A Sociologia das Profissões é um enfoque, hoje, bastante utilizado, quando o objetivo é refletir se a Psicologia Social é uma profissão, se os seus profissionais vivem da remuneração de suas atividades e se possuem reconhecimento social de que são um corpo específico de conhecimento para atuar na realidade social.

Há também o caminho inverso, que parte do que os psicólogos sociais consideram como sua prática, para analisar se suas concepções estão sendo respeitada nas diferentes áreas de ação: instituição, movimentos, sindicato, políticas públicas e comunidades.

De forma geral, independente das variações apresentadas, *a perspectiva da prática* centra sua análise em duas preocupações prioritárias:

1. A busca da demarcação do objeto de estudo da Psicologia Social e de suas diferenças com as demais disciplinas, para marcar um domínio de ação próprio, o que ocorre sob duas discussões mais constantes: se o objeto da prática é o coletivo ou o individual, quando a reflexão gira em torno do que se entende por interação, grupo, instituição, comunidade, família, multidão, enfim sobre os conjuntos concretos que medeiam a relação homem/sociedade. De outro lado, o alvo do debate é se o objeto deve ser o significado ou a ação e a celeuma teórica se trava entre ideologia, representação social, consciência/inconsciente e comportamento.

2. A análise da eficácia de sua ação, voltando-se aos resultados e à coerência entre ação, objeto de estudo e teoria.

Reflexões importantes ao aprimoramento da prática da Psicologia Social, porém, na minha opinião, periféricas, pois circulam em volta de um núcleo que precisa ser explicitado para qualificá-la, o que é objetivo explícito da *perspectiva da práxis.*

Essa subentende o conhecimento comprometido e a relação indissociável entre teoria e prática. Pressupõe teorias com intencionalidades práticas e com destinatários, pois interpreta o mundo com a intenção de modifica-lo. A ideia de práxis insere, politicamente, nossa prática e nossa pesquisa, tornando-as prática teórica-política. Nesse enfoque, a pesquisa é práxis, o conhecimento é práxis e a prática é práxis. Tanto o professor, quanto o pesquisador e o profissional realizam a prática da psicologia social, pois o que define a práxis não é sua tarefa e sim seus pressupostos e intencionalidades e o que qualifica sua competência é a capacidade de diálogo, complementação e abertura às outras disciplinas e não a marcação da diferença.

Porém, a *práxis* não prescinde da aplicação técnica. Ela não nega a importância das especificidades das tarefas, as competências particulares e o aperfeiçoamento técnico. Primeiro, porque é a técnica que operacionaliza as intencionalidades. Segundo, porque as tarefas são espaços conquistados que se institucionalizam como emprego e profissão, portanto, campo de ação legitimado socialmente.

É preciso marcar uma identidade profissional, para se ter poder dialógico na relação poder/saber, o que não se conquista apenas com reflexões e princípios, mas com atividades. O que o enfoque da práxis aponta é que a nossa identidade profissional é definida pelo lugar social que ocupa e pelas tarefas que realiza, mas é qualificada pela sua intencional idade e seus pressupostos.

* Doutora em Psicologia Social. Professora do Departamento de Sociologia da PUC-SP e da Pós-Graduação da PUC-SP e da E.E.USP.

Isto significa afirmar que a avaliação da prática não se restringe à eficácia da ação, mas à virtude da prática, enfatizando a responsabilidade do pesquisador na escolha do tipo de conhecimento que quer produzir, dominador/normativo ou libertador/emancipador.

Nesta perspectiva, a ética da vida justa, entendida para além das concepções correntes da filosofia do valor, da teoria da moral e das reflexões sobre normatização, torna-se ideia reguladora da prática, trazendo consigo a ideia de sujeito e com ela a ideia de emancipação, de autonomia e a tensão da heterogeneidade. Sujeito e ética se autopressupõem. Excluindo o sujeito da ética, ela vira religião, dogma, abstração e princípio disciplinador que evoca a lei e a norma. Em contrapartida, a ideia de sujeito sem ética torna-se solipcismo e voluntarismo. Juntos, tornam-se problema de organização da existência.

Unir sujeito à ética não significa psicologizar a ética e, assim, justificar qualquer ato cometido pelo indivíduo, ao estilo da retórica ética, mas de "eticizar" o psicológico, isto é, de inseri-lo na esfera da humanidade e nas relações de poder que a configura, historicamente.

Segundo Foucault,[1] o sujeito traz a ideia de estética da existência. Estética como arte de construir a boa vida, que é a vida bela, não da ordem da beleza plástica ou da maquiagem, mas do prazer. A estética do existir é a ética dos prazeres.

O sujeito da ética e estética da existência faz da vida uma obra de arte capaz de sensibilizar outros, e provocar catarses e transformações. O bem, o belo e o verdadeiro se tornam indissociáveis.

Porém, essa associação ainda não é suficiente para a *práxis* emancipadora. Não basta, adotar a ideia reguladora do sujeito e da ética no abstrato. Essa união precisa ser completada pela historicidade, sem a qual

---

[1] FOUCAULT, Michel. O que é Iluminismo? In: ESCOBAR, C.H. (org.), *Michel Foucault* (1926-1984) – *O Dossier/Últimas Entrevista.* Rio de Janeiro, Taurus, 1984.
_______. *Dits et Écrits*; 1954 – 1988. Vol. IV (1980-1988). Paris, Gallimard, 1994.
Ver também:
COSTA, J. Freire. O Sujeito em Foucault; estética da existência ou experimento moral? *Tempo Social,* São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 121-8, out. 1995.
SCHMID,Wilhelm. De l'Éthique comme Esthétique de l'Existence. *Magazine Littéraire,* no. 325, p. 36-39, oct. 1994.

tem-se a ética interesseira, que se relativiza ao bel prazer dos interesses dominantes. O apelo à ética em si e ao sujeito em si não caracterizam a práxis. O que o faz é a relação entre eles, a transversão de um no outro e a sua inserção histórica.

A análise histórica é necessária para situar socialmente, o sujeito da ética e estética da existência, o que se equivale a inseri-lo na materialidade da lógica perversa da inclusão social. Perversa, pois sempre realizada sob a égide da exclusão, que se atualiza pela modernização constante da ordem social. Em outras palavras, é preciso considerar a especificidade do momento histórico para balizar as reflexões da prática como práxis.

Hoje, vivemos um momento histórico paradoxal, que apela à subjetividade e à identidade, ao mesmo tempo que exclui o sujeito, configurando um processo social de *inclusão do homem pela exclusão do sujeito,* encoberto pelo apelo à subjetividade, à identidade e ao intimismo. Isto é, resgata-se o sujeito para instrumentalizá-lo e isolá-o, condenando-o ao assujeitamento. Esse processo, que pode ser nominado de modernização da fetichização do sujeito, é encoberto pela retórica do *sujeito ator* na política, na economia, na ciência e no cotidiano. Como afirma Touraine,[2] a economia do mundo está apoiada sobre o princípio geral e simples do desejo individual de ser feliz.

Segundo este autor, o retorno do sujeito marca o declínio de todos os princípios unificadores da vida social, pondo fim ao orgulho de uma razão que julgou necessário destruir sentimentos, crenças e subjetividade para atingir o progresso. Essa razão foi bem sucedida em sua empreitada, onde o sujeito não tinha lugar, mas deixou marcas de terror e sofrimento insuportáveis, criando novos problemas sem ter recursos para solucioná-los e desconsiderando outros por não ter recursos para percebê-los.

Mas, o sujeito, que reaparece como figura da modernidade contemporânea é ambíguo em sua essência. Ao mesmo tempo em que se apresenta como reação à razão que o ignorou, também aparece como estratégia de aprimoramento dela, o que não poderia ser diferente, pois o sujeito foi resgatado pela mediação da razão instrumental.

---

[2] TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade.* 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

Segundo, Melucci,[3] o momento histórico precisa do sujeito autônomo da ação, com recursos de decisões rápidas para acompanhar o avanço tecnológico e a concorrência globalizada e para suportar o individualismo e o sucateamento social de si e do outro. Sujeito volátil, fechado em si mesmo, mas com discurso participativo. O sistema precisa desse sujeito para aprimorar a eficácia instrumental do mundo da produção e do consumo globalizado da mercadoria. Para tanto, estendeu seus tentáculos às relações da intimidade, para, de um lado, aprender com elas a força relacional e afetiva e de outro, aprisioná-las em sua racionalidade instrumentalizadora. O avanço tecnológico colaborou com esse processo, especialmente a neurociência, com suas drogas de efeito neurotransmissor, como o *Prozac,* o qual prenuncia a era da felicidade perversa e narcísea, ao decretar o fim da tristeza superada num ombro amigo, substituindo-a pela depressão, curada com droga, na solidão.

Nesse contexto, o enaltecimento do sujeito, em vez de ato emancipador, reafirma a sua alienação, junto com dois de seus corolários: a ideologia do individualismo e do intimismo, esta última entendida como enaltecimento dos valores da intimidade, como pressuposto da emancipação e antídoto dos males sociais. A intimidade aparece como estratégia de democracia e cidadania e como sinônimo de liberdade. A exposição do eu substitui a luta política e a ação coletiva, gerando a trivialização do eu, do idílico, como se a autorrevelação fosse emancipadora em si.

Esta breve síntese do momento histórico nos alerta que não adianta apenas aprimorar a prática da Psicologia Social para lutar contra os dinossauros. É necessário criar outros referenciais de ação, para enfrentar um monstro mais moderno e com performance mais sofisticada e mais sutil, que é a razão instrumental, capaz de levar, por ex., uma sociedade a se preocupar mais com a saúde de sua economia do que com a de seu povo.

Hoje, mais que nunca, as práticas da Psicologia Social devem ser orientadas pela ideia de *práxis,* para unificar suas diferentes teorias e propostas de ação em torno de uma internacionalidade comum que é a *desfetichização do sujeito,* ou a recuperação da vida, por sob os escombros da razão instrumental, tanto nas pesquisas, quanto nas reflexões e práticas. A ideia central deste texto é que a Psicologia Social, ao resgatar o sujeito

[3] MELUCCI, Alberto. *Giocco dell'lo.* Milão, Saggi/Fetrinelli,1992.

como ideia reguladora,[4] isto é, como norte de revisão, orientação e atualização de sua prática, passa a pensar a emancipação como fundamento da sua prática e a incorporar a liberdade como pressuposto.

Após essas reflexões e a partir dela, passemos à análise específica dos itens mais importantes que configuram o ofício do Psicólogo Social, na perspectiva da práxis.

O sujeito

O sujeito nunca teve lugar na Psicologia Social. Quando aparece é na forma de determinado e assujeitado – sujeito homogêneo – imanência psíquica, abstraído da sociedade, pelo predomínio de teorias que afirmam o primado das estruturas sociais ou naturais.

O sujeito da ética e estética da vida não é o modelo cartesiano, nem o lockeano. O sujeito não é uma mônada que conhece e interpreta o mundo, prisioneiro solitário da própria racionalidade; nem "tábula rasa", receptáculo passivo do texto social e condenado à pura repetição e que aceita a existência de um super-sujeito (Estado) que regula e autoriza a sua autonomia. Também não é o sujeito do livre arbítrio, criado pela religião para escolher entre Deus e o Diabo e, assim, ser culpado e castigado pela má escolha.

O sujeito não é substância, é processo sempre inacabado, resultado fugaz e transitório do processo de subjetivação em curso e mais, o sujeito se constitui pelo reconhecimento do outro. Portanto, como afirma Touraine[5] "se é pelo outro que se constitui, o respeito ao outro é condição primeira da sua existência e de sua liberdade".

O sujeito não está fora da sociedade, nem diluído nela. Freud e Marx, definitivamente, mostraram a conexão inexorável entre sujeito e sociedade, que pode ser sintetizada pela união entre duas frases de dois outros pensadores, importantes à Psicologia Social, Vygotsky e Heller, respectivamente:

[4] Segundo Irai CARON. Palestra Realizada no VI Encontro Regional da Associação Brasileira de Psicologia Social, PUCSP, São Paulo, 1996.
[5] TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade. op.cit.*

> Qualquer função psíquica superior foi externa, porque foi social antes de ser interna, antes de ser uma função psíquica propriamente, no princípio, consistiu em uma relação social entre duas pessoas.[6]

> Não há nada no coletivo sem que tenha sido vivido como necessidade do eu.[7]

Sujeito, segundo Vygotsky é ser ativo que não existe em si, mas a partir do momento que entra em relação com outros e passa a construir sentidos e significados, constituintes e constituídos na intersubjetividade, anônima ou face a face.[8]

O objeto

O apelo ao sujeito é uma tentativa de superar o determinismo absoluto, quer seja biológico ou social, pois é um apelo ao desejo e à tensão entre a força de resistência e sobrevivência. Portanto, é um apelo à potência de ação, que equivale a capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinitas, de criação e de entrelaçamentos nos bons e maus encontros.[9] O compromisso ético não é questão de persuasão ou opção puramente racional entre virtude e pecado. Ele é vivido como necessidade do eu, como desejo, pois quem o sente é o sujeito. Mesmo que se aja em nome do bem comum, o ato implica em exercício da motivação individual.

Dessa forma, a emoção torna-se política de vida. Falar em sujeito é ampliar o conceito de cidadania para além do direito à sobrevivência, entendendo-a como questão ético-relacional, Morre-se de fome, como, também, morre-se de tristeza pela carência de dignidade. A carência material e a espiritual/afetiva são igualmente criminosas. A exploração e a

[6] VYGOTSKY, Lev S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psiquicas Superiores. Havana, Científico-Técnico, 1987.
[7] HELLER, Ágnes. A Sociologia como Desfetichização da Modernidade. *Novos Estudos CEBRAP,* n. 30, jul. 1991.
[8] PINO, Angel. As Categorias de Público e Privado na Análise do Processo de Internalização. *Educação e Sociedade,* Campinas, Cedes, n. 42,1992. Neste texto o conceito de intersubjetividade anônima é utilizado para distinguir a análise vygotskiana de produção de sentido da perspectiva do interacionismo simbólico, e a ênfase da primeira na história cultural.
[9] ESPINOZA, Baruch. *Ética.* 3. ed. São Paulo, Aten, 1957. Ver também: DELEUZE, Gilles. *Espinoza e os Signos.* Portugal, Rés, 1970.

desigualdade social têm múltiplas facetas. Necessidades emocionais, biológicas e sociais se entrelaçam, negando a cisão entre fenômenos objetivos e subjetivos.

Inúmeros fatos históricos podem ser citados para justificar, empiricamente, tal afirmação, como, por ex., o “banzo”, doença misteriosa, que matava o negro escravo brasileira. Ela é emblemática dessa reflexão, por ser um sofrimento psicossocial que redunda em morte biológica, provocada pela tristeza, advinda do sentimento de estar só e humilhado, por ação mercantis, legitimadas pela política de exploração e dominação econômica internacional, daquele momento histórico.

Na perspectiva da práxis, é mais correto falar em sobreviventes,[10] em lugar de excluídos, para romper a cisão entre a autonomia e a determinação e entre exclusão e inclusão apresentando os sujeitos no seu processo de manterem-se vivos, tanto os enclausurados na impotência ou marginalização política, como os resistentes às condições perversas a que estão expostos na vida social e, assim, entender que, mesmo as categorias mais exploradas e reprimidas estão inseridos de alguma forma na sociedade, isto é, estão sofrendo na vida particular, a sua lógica pérfida que é a da inclusão pela exclusão. Dai a intersubjetividade ser instância fundamental de ação da psicologia social.

Eleger a intersubjetividade como objeto de estudo da Psicologia Social permite ver a sociedade ocupada pelo desejo individual e pelas emoções que se entrelaçam com as relações de poder, a estrutura e a ordem social e o privado, o público e o pessoal como territórios de ação política e subjetiva.

A prática da psicologia

Deve voltar-se contra todos as intersubjetividades que se particularizam enquanto forças locais geradoras de sofrimento psicossocial, bem como contra a intersubjetividade anônima, em outras palavras, contra a retórica social dominante que sustenta a submissão e legitima a dominação de uns sobre outros e contrapõe o bem comum à felicidade pessoal.

[10] SOBREVIVENTE é conceito usado por Suely Souza de ALMEIDA em sua tese intitulada *Violência de Gênero;* público e privado, PUC-SP, 26/8/1996.

Nesse sentido, um grande problema, para ela, hoje, é entender porque o sujeito, mesmo consciente não é potente para agir, para dirigir sua atividade à potencialização de ações coletivas e individuais em prol do bem comum e pela felicidade particular e faz a má escolha.

O homem enquanto sujeito deve tomar a iniciativa da emancipação, deve ter coragem ética para liberta-se das amarras que representam todas as inibições. Mas ele jamais o fará sozinho. Essa busca não é solitária.

Pensar a prática da Psicologia Social pela mediação do sujeito da ética e estética da experiência histórica, não é abandonar o coletivo e enfocar o indivíduo passando a disputar espaços com a psicologia clínica, mas toma-lo como ideia reguladora da teoria e prática, o que equivale a agir politicamente pelo re-encantamento do mundo, sem impor modelos e ditaduras às necessidades, promovendo: 1) bons encontros, como afirma Espinoza,[11] encontros com outros corpos que compõem com o meu e mantêm o meu *conatus*; e 2) a criação de lugares com calor, como afirma Heller,[12] lugares de identificação, potencializadores da ação individual em prol do bem comum e da ação coletiva em prol da felicidade pessoal. Ou ainda o "lugar identitário" para combater a proliferação dos" não lugares" onde o sujeito se dilui no cartão de crédito, conforme alerta Augé.[13]

Na prática psicossocial, falar em sujeito, não é descartar as determinações, sociais e biológicas do mesmo, mas é considerar as particularidades, até então, excluídas dos planejamentos e de seus indicadores sociais que trabalham com o homogêneo, o sujeito da média ou mediana. Cabe ao Psicólogo Social conhecer as sutilezas de como o sujeito vive, cria e sofre, no âmbito da intersubjetividade, as determinações sociais. Isto é, cabe-lhe criar novas zonas de sentido do real, como fez Marx com as categorias de alienação e ideologia e Freud com a de inconsciente, e, assim criar nova territorialidade de ação.

[11] ESPINOZA, Baruch. *Ética.* 3. ed. São Paulo, Aten, 1957. Ver também: DELEUZE, Gilles. *Espinoza e os Signos.* Portugal, Rés, 1970.
[12] HELLER, Ágnes. *A Sociologia de la Vida Cotidiana.* Barcelona, Editora Península, 1977.
[13] AUGÉ, M. *Non Lieux; introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris, Seuil, 1992.

Espaço da práxis

A busca do espaço da práxis deve ser regulada pela ideia de comunidade. Entendida não como espaço físico, geográfico, ou étnico, mas como utopia. Espaço-tempo com qualidade de favorecimento do exercício de autonomia, onde as identidades tornam-se crioulas sem perder o sentido de si e do outro, para poder dispor de si para si e para o outro. A utopia da comunidade deve ser realimentada, hoje, devido ao poder de volatilização das fronteiras nacionais, econômicas e comunicacionais, que diluem os espaços clássicos de ação coletiva, nesse final de século. O espaço público deixou de ser preciso para se espalhar, com o transbordamento da questão social. O trabalho se volatilizou, se terceirizou, deixando assim de ser esfera privilegiada de aglutinação de interesses e ações coletivas.

Mas comunidade não deve ser adotada como valor heurístico e projetual, capaz de potencializar ações negadoras das dicotomias: singular/universal, local/total e público/privado.[14]

Ao se qualificar de comunitária a pratica se volta à mediação entre a universalidade ético-humana e a singularidade do gozo individual e intersubjetivo e se propõe trabalhar o publico no privado e o privado no público, bem como o pessoal como político e o político como pessoal..

Com essa referência, pode-se trabalhar em espaços diferenciados, como instituição, organização, movimentos, ONGs, redes movimentalistas, empresas, sindicatos, bairros, famílias, consultórios, buscando criar novos lugares de exercício da autonomia e de criação permanente da existência coletiva, evitando um dos sofrimentos psicossociais mais dramáticos da contemporaneidade, que é a cristalização da comunidade identitária em comunidade fundamentalista ou fratricida, tanto interna quanto externamente.

O objetivo da práxis psicossocial pode ser sintetizado como o de extirpar a cegueira psíquica e a impotência social e criar sujeitos socialmente competentes para criarem "comunidade" onde quer que estejam.[15]

[14] SAWAIA, Bader B. Comunidade; a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: *Psicologia Social Comunitária; da solidariedade à autonomia.* R.J, Vozes, 1996.

A democratização no terreno público é necessária à democracia das relações pessoais. Mas o inverso é também verdadeiro. O avanço da autonomia própria no contexto da intimidade é cheio de implicações à questão democrática na comunidade mais ampla. Portanto, o objetivo deve ser o exercício da legitimidade social, para alimentar grupos insuspeitos, representantes das necessidades humanas e portanto capazes de levar à esfera da negociação pública, as angústias sinceras dos diferente domínios sociais[16] e assim enfrentar a feudalização do planeta pelo princípio do mercado.[17]

Legitimidade social pressupõe legitimidade individual na vida pública e privada, o que equivale à autonomia cidadã, competência linguística e jurídica para defender suas necessidade, que por sua vez pressupõe capacidade de ser afetado por emoções alegres, experimentadas pela potência de agir como causa adequada dos acontecimentos, sendo a principal delas o amor à liberdade, pois, como afirma Espinoza[18]: "O cidadão deve ter amor de liberdade mais do que esperança de recompensa e a segurança dos bens".

As áreas de pesquisa e ação

Devem ser todas as situações que sintetizam o sofrimento do homem na modernidade contemporânea, na sua agudeza. Para conhecê-las, eleger o cotidiano e a intimidade como universo de pesquisa para, no diálogo com as Ciências Sociais, detectar focos de tensão que particularizam a prática e a retórica da exclusão, como, por ex., o desemprego que vem se tornando fonte de sofrimento tão grande, que encobre e suaviza os malefícios do trabalho, alternando as relações entre empregado e patrão, entre os trabalhadores e entre eles e o sindicato e dando nova configuração aos movimentos sociais.

[15] SAWAIA, Bader B. Dimensão Ético-Afetiva do Adoecer da Classe Trabalhadora. In: *Novas Veredas da Psicologia Social,* op.cit.
[16] COSTA, Sérgio. Esfera Pública, Redescoberta da Sociedade Civil e Movimentos Sociais no Brasil; uma abordagem tentativa. *Novos Estudos CEBRAP,* n. 38, 1994.
[17] SOUZA SANTOS, Boaventura. *Pela Mão de Alice*; o social e o político na pós-modernidade. Porto, Afrontamento, 1994. Cap.6, p.119-37.
[18] ESPINOZA, Baruch. *Ética.* 3. ed. São Paulo, Aten, 1957. Ver também: DELEUZE, Gilles. *Espinoza e os Signos.* Portugal, Rés, 1970.

Aprender com a intimidade com o que deu certo e errado, pode ser outra estratégia. É a relação amorosa que introduz mais diretamente o tema do sujeito aberto ao outro ou enquanto outro.[19] O encontro do erotismo e da ternura é o encontro de atores ao mesmo tempo livres e atraídos pelo outro, sem perder a individualidade. Segundo Giddens,[20] podemos nos inspirar no modelo do amor confluente que sugere uma estrutura ética para a provocação de emoções não destrutiva da vida em comum. Amor não como habilidade e técnica, mas qualidade de relação caracterizada pela mutualidade, em vez de poder desigual e como arte de dar e receber prazer.

Vários autores podem ser evocados para nos ajudar nesta tarefa: contemporâneos como Habermas[21] e Heller[22] que perseguem a utopia da emancipação do homem e os que, pelo mesmos motivos, foram marginalizados na história de nossa ciência, como Espinoza[23] e Vygotsky[24]. Eles nos alertam que o desenvolvimento da capacidade do homem de ser afetado e de se comunicar é a necessidade mais urgente de nossos dias.

Para finalizar, um alerta.

Não há o paraíso na terra, nem varinha de condão e nem sempre há coerência entre nossas ideias e nossa prática. Mas há a possibilidade de provocar fatos novos, mesmo que pequenos, se mantivermos acesa a crença no sujeito da emancipação, tanto em nossas reflexões quanto ações.

[19] TOURAINE, Alain. *Crítica da Modernidade.* op. cit.
[20] GIDDENS, Anthony A. *A Transformação da Intimidade; sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas.* 2. ed. São Paulo, UNESP, 1993.
[21] Jurgen HABERMAS é filosofo alemão da escola de Frankfurt. Ver especialmente suas obras: *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico.* São Paulo, Brasiliense, 1990; e *Teoria de la Acción Comunicativa.* Madrid, Taurus, 1987.
[22] Agnes HELLER é filosofo neo-marxista da Escola de Budapeste. Ver especialmente: *The Power of Shame.* London, Routledge & Kegan Paul, 1985; e *A Theory of History.* London, Routledge & Kegan Paul, 1981.
[23] Ler especialmente as obras indicadas no item 5 e TOSEL, André. *Du Matérialisme de Spinoza.* Paris, Éditions Kimé,1994.
[24] Lev S. VYGOTSKY é psicólogo russo, fundador da teoria sócio-histórica. Ver especialmente: *Problemas Teoricos y Metodologicos de la Psicología.* Madri, Visor Distribuciones, 1991; *Pensamento e Linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1993; *A Formação Social da Mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1984; *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.* Barcelona, Crítica, 1979; *Psicología del Arte.* Barcelona, Barral, 1970.

Além disso, o momento histórico exige tal crença. Conforme dito no início, assiste-se, hoje, o retorno da ideia de sujeito, tanto na política quanto na economia e na ciência, mas de um sujeito, por um efeito perverso, foi aprisionado nas malhas da instrumentalização alimentadora do neoliberalismo e da fragmentação pós-moderna, necessitando ser desfetichizado para fundar a ética e a estética da intersubjetividade emancipadora e autônoma, isto é promover bons encontros que proporcionem contaminações afetivas, alto grau de intimidade e profundidade emocional entre plurais, com continuidade no tempo.

Para tanto, os psicólogos sociais devem estar compondo equipes multidisciplinares de trabalho, de pesquisa e ensino, inspirando-se em Espinoza que, para fazer um tratado político da transição do modo escravo ao modo humano, escreveu um livro sobre ética, verdadeiro tratado das paixões humanas, criando conhecimentos importantes à compreensão da passagem da passividade à atividade, na política.

Reflexões sobre as implicações ideológicas na psicologia clínica: os interesses em questão e o efetivo atendimento à saúde/doença mental[*]

Angela Caniato

Introdução

Este artigo responde a algumas indagações que venho fazendo ao longo de minha prática profissional enquanto psicoterapeuta de base analítica e coordenadora de trabalho de Extensão Universitária realizado com populações marginalizadas (Caniato, 1986 e Universidade Estadual de Maringá, 1982-1987).

Apoia-se ainda no exame da abordagem de casos e/ou teorizações publicadas nas principais revistas de psicanálise no Brasil (Revista Brasileira de Psicanálise, 1970-1980, 1984, 1993, 1994 e Revista Percurso, 1988-1995), assim como no perfil dos psicólogos clínicos brasileiros divulgados pelo Conselho Federal de Psicologia (1988) e Lo Bianco (1994).

Expressa, principalmente, uma reflexão sintética e incompleta sobre questões psicossociais amplas imbricadas no agir clínico e que foram mais intensamente vividas a partir do atendimento psicoterápico a ex-presos políticos, sobreviventes de torturas nos quartéis das Forças Armadas Brasileiras, durante a Ditadura Militar de 1964.

Nas reflexões aqui desenvolvidas, a (des)construção das subjetividades é entendida como um processo psicossocial. Sob o enfoque da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, expressões distintas da subjetividade constituem-se como *mediação* de formas específicas de ordenação das relações sociais e em diferentes momentos históricos. A relação indivíduo-sociedade é, portanto, de *cumplicidade* (mesmo que inconsciente para os sujeitos) sendo, portanto, essas subjetividades *suporte* da cidadania possível em uma determinada sociedade. Como diz Carone:

[*] Este texto foi, inicialmente, composto como a prova escrita do Concurso para Professores Não-Titulares da Universidade Estadual de Maringá, em dezembro de 1995. Posteriormente foi reelaborado como artigo, sendo mantidos a metodologia na abordagem do tema e os conteúdos teóricos que serviram de suporte ao desenvolvimento do pensamento da autora na referida prova.

> A Psicologia Política partiu da premissa segundo a qual a subjetividade e a sociedade enquanto polaridades históricas se remetem reciprocamente. Abstrair uma polaridade de outra, portanto, é não atingir a compreensão do processo político na sua totalidade, porquanto o sujeito e o objeto são mediados reciprocamente. Na medida em que a tensão dialética for mantida na análise dos fatos e processos políticos, não haverá riscos ou de psicologizá-los ou de "objetivá-los" pelas categorias econômicas (1991, p.113).

Quando se considera a dimensão histórica da subjetividade e as questões psicossociais que estão imbricadas ria saúde/doença mental, quando se abandona o caminho enganoso da pura imanência psíquica e passa-se a analisar os meandros da heteronomia na constituição das subjetividades, esta reflexão coloca-se, apenas, como um início de análise de certa Psicologia Clínica no Brasil. Sair do modelo médico e positivista tradicionais e de seus paradoxos alienantes exige novos mergulhos críticos nas diferentes e específicas mediações psicossociais que impregnam as teorias e as práticas clínicas. Impõe-se, prioritariamente, a avaliação criteriosa e rigorosa do ethos cultural com o qual a Psicologia Clínica vem sendo (des)construída e difundida na formação dos psicólogos brasileiros (Figueiredo, 1995).

Desenvolvimento do tema

As ideologias podem ser consideradas como organizações de opiniões, valores e atitudes relativas ao homem e à sociedade. Partindo do que diz Carone,

> as ideologias são determinadas societariamente, mas os sistemas ideológicos do sujeito (opiniões, atitudes e valores) *são organizados por motivações irracionais,* cuja organização por sua vez, são estruturas psíquicas, mais ou menos estáveis. Uma coisa é a ideologia enquanto fenômeno social e outra, a sua internalização e fixação na estrutura de personalidade do sujeito (1991, p.115, grifos meus).

As ideologias são produzidas societariamente mas não atingem o indivíduo de cima para baixo, apenas, como pensava Althusser (s.d.), embora tal como ele entenda Arendt (1978). Ambos consideram a ideologia como estratégia autoritária de governo, quer sob regime político democrático, quer sob o de terrorismo de Estado.

Os frankfurtianos, entretanto, não se restringem a identificar a origem social das ideologias mas, também, examinam a prevalência coercitiva da heteronomia sobre as leis constitutivas da estrutura psíquica. Porém, as consideram como de mediação recíproca na organização da relação indivíduo-sociedade: vão buscar os processos da estrutura psíquica que dão sustentação psicossocial ao arbítrio. Reconhecem o caráter autoritário das ideologias e ao acompanhar seu processo de atuação nos indivíduos – a partir de como o fizera Reich em *Psicologia de Massas do Fascismo* (s.d.), identificam a *ressonância* que tais ideologias têm na estrutura psíquica dos sujeitos, tornando-os cúmplices, enquanto sustentadores de relações autoritárias entre os indivíduos nos grupos e na sociedade em geral.

O caráter de coação é inerente às ideologias, porém sua dimensão de violência é apresentada *édulcorée* (Michaud, 1988) e sob *glamour* (Adorno, 1986a[1]) aos sujeitos que, assim, assimilam suas representações e passam a atuar sob suas ordenações e até defendê-las com se próprias fossem. Isto porque

> a ideologia além de ser um processo formador de consciência e não apenas instalada nela, *opera no nível do inconsciente,* no sentido forte do termo: *ela não apenas oculta dados da realidade, mas os reprime,* deixando-os sempre prontos a retomar à consciência ainda que de novo sob formas ideológicas. Nessas condições, o desenvolvimento da consciência pelo contato reflexivo com a realidade é um processo doloroso, como é a própria civilização na concepção freudiana. *Trata-se de um processo difícil de ser suportado por pessoas cuja estrutura de personalidade foi moldada para reproduzir a heteronomia e para fugir do esforço de defrontar-se com a diferença e o novo* (Cohn, 1986, p.17, grifos meus).

A constatação que o ethos cultural da atualidade é impregnado de ideologia, leva Tenzer (1991) a apontar não só as dificuldades de construção de um coletivo que acolha os indivíduos para o "mundo da vida" como, também, a empurrar *cada um* para a desesperança de um narcismo "destituído de objeto". O imaginário cultural assim estruturado

> são a culminação natural de um movimento de despolitização. Transformados em ideologia, os direitos do homem consagram o fim

[1] Cf. Adorno no texto "*Sobre a música popular*".

> da pretensão política de modificar a cultura e a história (Tenzer, 1991, p.40, grifos meus).

A dimensão repressiva da ideologia opera na estrutura psíquica dos indivíduos dando-lhes

> a sensação de segurança experimentada pela parte submetida do *self* à parte narcísea opressora, protege o paciente do terror de perder toda a proteção frente à vida, às suas incertezas, injúrias e perseguições. Representa nas palavras de Donald Meltzer, uma relação aditiva, relacionada com submissão à tirania,[2] que é a configuração da parte narcísica destrutiva do *self*. É necessário desmontar a organização narcísica onipotente para que as relações de objeto profícuas e reparadoras possam surgir e tomar lugar das relações narcísicas tirânicas. [Sob o impacto de relações de opressão muito violentas, o indivíduo desenvolve] *identificação projetiva excessiva* (Guedes, 1978, p.428, grifos meus).

Esse estado conduz a transmutação da sobrevivência dos indivíduos à condição de reificados e remete as questões ideológicas à heteronomia e sua prevalência na constituição das subjetividades. Não só porque as representações que elas veiculam são apresentadas aos sujeitos de forma fragmentada e parcial (concepção marxista) como e, principalmente, porque dessa forma ela dribla as funções de discriminação, seleção e vigilância do Ego para nele integrar-se posteriormente, atuando na estrutura psíquica como as fantasias inconscientes depois de terem atingido diretamente o Id. Instaladas no Ego, tais representações funcionam como autóctones, isto é, conduzem o sujeito a identificá-las como originárias de si próprio. Os sujeitos dirigidos por essas representações ideológicas – agora já internalizadas e com o estatuto de próprias a si – lidam consigo e interagem como os demais de forma regredida. Adorno, analisando esse processo de reificação do sujeito, assim se expressa:

> A cultura tornou-se ideológica não só como supra-sumo das manifestações subjetivamente acalentadas do espírito objetivo, mas na mais ampla escala, também como esfera da vida privada. Esta,

[2] Na atualidade, a palavra tirania não se aplica, necessariamente, apenas a uma pessoa ou forma de governar submetedora dos indivíduos. Ela pode expressar a forma de atuar das instituições sociais, a expressão das inter-relações sociais, o conteúdo subjugador de certas fantasias inconscientes e ideias produzidas socialmente (ideologias) e até o isolamento do indivíduo na sua intimidade.

> com aparência de importância e autonomia, esconde que só se arrasta ainda como apêndice do processo social. A vida se converte em ideologia da reificação e, a rigor, em *máscara mortuária* (1986a, p.87, grifos meus).

Essa inversão de origens com a deteriorização da capacidade reflexiva do Ego para separar fantasias internas inconscientes de representações ideologizadas, conduzem à impossibilidade do sujeito separar o eu do não-eu. É nesse processo regressivo que os indivíduos tornam-se cúmplices do ethos cultural hostil, em especial, porque reproduzem entre si a coação, a dominação e o arbítrio sociais. Torna-se sustentado, subjetivamente, o autoritarismo da sociedade por indivíduos prejudicados em seu processo de individualização e impossibilitados de trocas identificatórias construtivas entre os diferentes, tendo em vista o caráter normatizador da ideologia, (Costa, 1986a). Esse autor examina no capítulo *Saúde mental, produto de educação?* a formação dos "tipos psicológicos ordinários" através da ideologia, processo esse por ele designado como de violência simbólica. É nessa pseudo-individuação que cada um se representa para si e para os demais como verdadeiras "máscaras mortuárias" (Adorno, 1986a).

Sem que o indivíduo perceba são capturados seus desejos e sensibilidades pela indústria cultural que em troca lhe devolve objetos de satisfação substitutivos glamourizados. Com esse *glamour* o objeto fica realçado e torna-se atraente para muitos que passam a supor terem sido eles próprios responsáveis pela sua produção e escolha. São processos psíquicos inconscientes que permitem essa escolha distorcida pelos sujeitos daquilo que lhe é alheio porque imposto pela sociedade. Sua propagação faz-se por meio de identificações, predominantemente projetivas e regredidas, entre os indivíduos: cada um supõe ter sido bem feita sua "opção" pelo reconhecimento de boa reputação, de valor, de ser um *expert* – qualidades que são atribuídas àqueles a quem segue, que está a dirigir seus desejos, sentimentos, sensibilidades e atividades. Essa relação psicossocial de apego cego a esse coletivismo autoritário, embora se processe em níveis inconscientes, sustenta vínculos simbióticos entre os indivíduos e a pseudoindividuação de cada um pois a ideologia não é algo que se impõe de fora a sujeitos passivos, mas sempre envolve uma secreta cumplicidade, sempre demanda um investimento de energia daqueles que a sustentam (Cohn, 1986, p.16, grifos meus).

É o pleno ajustamento ao coletivismo autoritário que reflete a destruição das individualidades, que embora pudessem resistir, deixaram-se vergar à obediência a esse coletivo: o sujeito por temer tornar-se diferente, renunciou a sua individualidade. O processo de conformação-homogeneização continua se reproduzindo sem ser desvelado seu caráter autoritário e violentador já que, tal como a violência dissimulada da indução social da ideologia, são significações afetivo-destrutivas subterrâneas reprimidas e inconscientes – que atuam na repetição compulsiva da mesmice para a sustentação do *status quo*.

A falência do pensamento – porque tido como possível apenas dentro da certeza e com a eliminação da dúvida e do conflito – ganha o estatuto de única verdade, porque compartilhado entre todos os indivíduos desse coletivo. Este processo disruptivo do pensamento, que Aulagnier (1985) designa como "estado de alienação", passa a modelar a homogeneização das expressões cognitivo-racionais do psiquismo (processos egoicos) e de forma impositiva obriga a cada um a "pensar" como o seu outro do espelho. O expressar-se diferente é visto como ameaçador e ameaçante, surgindo a exigência dessa diferença ser suprimida pelo indivíduo para poder ser aceito; caso contrário certamente seria excluído do grupo e conforme as condições de maior ou menor opressão social poderia ser exterminado[3] (Caniato, 1995). Por outro lado, os indivíduos sufocados na impotência pela interiorização do sacrifício e da renúncia de seus reais desejos e necessidades, conformam-se às ilusões substitutivas dessa sociabilidade autoritária, sem que seu pensar e agir para a organização coletiva possam ser utilizados para a reversão libidinosa entre indivíduos diferentes e, consequentemente, libertadora do contexto social opressor. É quando a ideologia se embebe dos atributos de dogmas incontestáveis e veiculam certas representações que contém significados paralisantes quando de sua internalização pelos indivíduos. A dimensão do funcionamento das várias instâncias psíquicas ganha um caráter terrífico, expresso na produção de individualidades regredidas, na prevalência de vínculos sadomasoquistas na coletividade na qual os

[3] Durante o período da Ditadura Militar de 64, os que ousassem pensar diferente da ideias difundidas pelos governos, estiveram sob ameaça à vida e muitos foram sequestrados, presos, torturados, mortos c/ou permanecem "desaparecidos" (isto é, mortos. sem que os corpos até hoje apareçam e sem que o Estado assuma quem os matou).

indivíduos se tornam incapazes de se beneficiarem de identificações nas quais o acolhimento mútuo permitiria a expressão das diferenças entre eles.

Para ilustrar a assertiva desse parágrafo, trago um momento da análise de Rouanet no livro *Teoria Crítica e Psicanálise (1983).*

> O Id está livre. Com uma pequena condição – a de obedecer cegamente à sociedade global. (...) Colocar fora do circuito do Ego significa neutralizar aquela instância que, embora órgão da repressão e sede dos contra – investimentos defensivos, é também o órgão capaz, dentro de certos limites, de levar à transformação da realidade em nome dos imperativos de autoconservação do indivíduo e de assegurar um relativo equilíbrio em sua economia libidinal. O sistema não quer correr o risco de ser contestado, por mais precária que seja a faixa de autonomia concedida ao Ego (Rouanet, 1983, p.125-6).

É por meio do poder homogeneizador das ideologias que se estrutura o impedimento à expressão de diferenças entre os indivíduos; a lógica das relações interpessoais é a do "amigo-inimigo" que constrói diferentes categorias acusatórias para os que exibem qualquer pretensão à diferença (Velho, 1987). As subjetividades são submetidas à estereotipia e à estandardização além de propiciar perversas relações sociais xenofóbicas.

Esse processo psicossocial de (des)construção das subjetividades, onde é gerada a expectativa dos indivíduos de serem conduzidos, testemunha não só a existência de um ethos cultural autoritário assim como expressa a dimensão regressiva presente nesse processo manipulatório que Adorno designa como "caráter totalitário", a saber:

> Exterioriza-se o sentimento da própria vitalidade: para que se sintam alguém, essas pessoas têm necessidade de se identificar com a ordem estabelecida e essa identificação faz-se com tanto mais agrado quanto mais inflexível e poderosa for essa ordem. Subjacente nessa atitude há uma profunda fraqueza do ego, que se sente incapaz de satisfazer as exigências de autodeterminação da pessoa diante das forças e instituições onipotentes da sociedade. Esses tipos proíbem toda e qualquer reflexão porque esta poderia por em risco a sua falsa segurança e desprezam as faculdades especificamente subjetivas, a mobilidade intelectual, a imaginação e a fantasia. Aos seus olhos, de fato, o mundo está construído em branco e preto de modo que o responsável por qualquer mal é a natureza que já existe

> antecipadamente ou então algum poder oculto. Isto permite apegar-se à força de um poder superior e esquivar-se à responsabilidade pessoal. Há nessas pessoas, para além do palavreado otimista e afirmativo, *um desejo inconsciente de destruição até delas próprias.* São propensas ao cinismo e ao desprezo pelos homens. Mas o caráter totalitário não se atreve a confessar esse desejo de destruição e por isso, projeta-o sobre o inimigo, escolhendo-o ou inventando-o para esse fim ou o outro o vê a ele como tal, sendo sempre representado como um ser igualmente inferior e perigoso. Assim nascem as "conspirações" e outras coisas misteriosas e obscuras que circulam pelo mundo e o caráter "decadente" das vítimas escolhidas intervém sempre como argumento dos carrascos totalitários de qualquer espécie para justificar a eliminação daquelas. (1978, p.179, grifos meus)

A proibição de expressões libertadoras das impulsões desejantes e de suas representações criadoras produz reações em cadeia entre os indivíduos: é a "mentalidade ciclista" que predomina e, inconscientemente, a passividade alastra-se – se estou oprimido esta é a forma de vida possível e devo oprimir o outro. É assim que o *status quo* se reproduz, é assim que a homogeneização entre todos só tem como válvula de escape a ilusão da personalização já que permanece impedida a apreensão adequada da realidade,[4] é assim que o ódio predomina nas relações interpessoais que se estruturam em vínculos sadomasoquistas. É, ainda, assim que a sociedade se mantém hostil aos homens e os deixa abandonados na sua condição original de desamparo e imersos no "sentimento oceânico" de que nos fala Freud em *El Malestar en la Cultura,* obra por ele escrita em 1929 (1930), cujo teor é retomado e examinado por Guinsberg (1994) para a atualidade.

Os psicólogos quando atrelados à imanência psíquica, em especial aqueles que se propõe a uma prática psicanalítica, não vêm estando atentos à heteronomia como estruturante do psiquismo. Embora Freud, cuja preocupação primeira foi desvelar os processos psíquicos inconscientes e suas vicissitudes na vida mental, desde o início de sua teorização esteve atento às influências do "mundo externo" e seus entrelaçamentos nos processos identificatórios constituintes das individualidades. Já na *Metapsicologia* (1948) assinala que:

[4] Cf. Rouanet (1983), p.188 e seguintes.

> O inconsciente é também ferido pelos estímulos procedentes da percepção. *Todos os caminhos que vão desde a percepção ao sistema inconsciente permanecem regularmente livres* e só os que partem do sistema inconsciente e conduzem além do mesmo são os que ficam fechados pela repressão (Freud, 1948, p.1056, grifos meus).

Em *Psicologia de las Massas* (1948) Freud diz, textualmente, que "toda psicologia é social" (sic) e é nessa obra que analisa os processos identificatórios narcísicos regredidos, orientados pela idealização, que une o caudilho a seus súditos e que permite a dominação das massas pelas tiranias do caudilho. Demonstra que entre os primeiros existe uma coesão frouxa que é sustentada pela coartação da libido de seus fins. São os processos passionais, inconscientes, presentes na sublimação que mantêm as massas unidas e é, concomitantemente, a inibição coletiva da sua função intelectual que impede o exercício do raciocínio crítico. Há entre os indivíduos das massas a ascendência de processos regredidos e inconscientes por meio dos quais a idealização os mantém "aproximados" do caudilho que permanece, por sua vez, "afastado" narcisicamente da multidão. Nas massas prevalecem as relações passionais, ficando embotada a capacidade discriminativa do Ego frente aos acontecimentos externos. Os vínculos simbióticos e indiferenciados entre os iguais e a alienação do pensamento sustentam o vínculo de todos com o caudilho. Só ele se mantém narcisicamente "estufado" por investimentos projetivos da libido dos primeiros, acabando por encarnar o ideal da massa que substitui o ego ideal dos indivíduos. Com os indivíduos tornados massa, inexiste entre eles a possibilidade de individuação e, assim, todos ficam vulneráveis à tirania do caudilho: sem reservas para investimento libidinoso em si próprios. Sob a falência de discernimento do Ego, só resta aos indivíduos na massa sucumbirem na própria degenerescência, na repetição compulsiva do mórbido por ação de um superego severo que se expressa por meio do forte "sentimento de culpabilidade"[5] ou, pela coartação narcísica, a limitarem-se ao prazer de "lamber as próprias feridas". No pacto macabro entre a violentadora irracionalidade objetiva e a face irracional da destrutividade subjetiva – porque inconsciente –, a agressividade individual rechaçada pela sociedade deixa de servir para a proteção do sujeito e, porque reprimida por ele, mina-

[5] O sentimento de culpabilidade como força autodestrutiva é examinado por Freud em "*El malestar em la cultura*" (1948) como expressão da agressividade reprimida socialmente que retoma ao indivíduo para compor um superego severo.

o agora dentro de si. Mas ainda, prostra-se o indivíduo regredido na impossibilidade de escolher livremente os objetos, porque seus desejos esvaziados perderam a força impulsiva do investimento libidinoso.

Porque não perseguir os rastros deixados por Freud e examinar os ethos cultural – a morada do homem – ria atualidade para nele examinar os descaminhos das expectativas da vida do homem de hoje, suas articulações na (des)construção das subjetividades? Para desvelar o sofrimento e sua insistente presentificação nos sujeitos é este o caminho – eixo da prática clínica apontado por Figueiredo (1995) no seu livro já citado: *Revisitando as Psicologias; da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos.*

As implicações psicossociais do processo de controle social via ideológica, que foram sumariadas acima, revelam seu caráter de sedução, coerção e de veiculadora da violência que passa a ser disseminada pelos indivíduos nas suas relações cotidianas. Quando internalizada nas subjetividades, *fica camuflada a natureza social opressora que a ideologia veicula porque passa a ser tida com parte do repertório de valores e atitudes do indivíduo.* Porque se constituem como forma de expressão comum a todos os indivíduos e grupos na sociedade fica referendada sua "origem psíquica".

Na atualidade – no Brasil do pós Ditadura Militar de 1964 – a sustentação da violência e do sofrimento individual e coletivo vem sendo mantida pela ideologia da renúncia e do sacrifício que são amplamente difundidas pelos meios de comunicação de massa. Na conformação às diferentes formas de carências e de sofrimentos, os indivíduos unem-se pela omissão cúmplice na e para a continuidade dessas práticas autoritárias na sociedade: aparentemente vítima da sociedade, tornam-se os agentes de sua difusão nas relações sociais e da permanência de muitos no estado de privação (Odália, 1983)[6] em que apenas sobrevivem.

Assim diz Adorno em *A Educação após Auschwitz* (1986a):

> Aquele que é duro contra si mesmo adquire o direito de sê-ia contra os demais e se vinga da dor que não teve a liberdade de demonstrar, que precisou reprimir. Esse mecanismo deve ser conscientizado, da mesma forma que deve ser fomentada uma educação que *não mais premie a dor e a capacidade de suportá-la* (1986a, p.39, grifos meus).

[6] Nilo Odália (1983) considera as diferentes formas de privação como a principal expressão da presença da violência na sociedade.

O *apelo a suportar o sofrimento se institui como um poderoso instrumento de poder.* Os indivíduos submersos em suas carências sociais sofrem e culpabilizam-se a si próprios por sua incapacidade de prover suas próprias sobrevivências. A expropriação de classe social deixa de ser vista como o *locus* gerador da marginalidade social da maioria – a violência social apresenta-se naturalizada ou, como entende Martín-Baró (1989), constitui-se numa instituição psicossocial.

Novos desafios colocam-se à ciência psicológica e à prática do psicólogo clínico quando se identifica a subjetividade como passível de ter acrescentada à sua destrutividade psíquica a violência internalizada, originalmente de natureza social. O grau em que a ideologia está impregnada nas subjetividades e os efeitos psíquicos desestruturantes da violência nela embutida são visíveis até para os olhos de leigos. Apenas à guisa de mostrar tais processos perversos como evidentes nas subjetividades, retomo as observações de um jornalista numa escola do Rio de Janeiro. Ele identificou a familiaridade com que as crianças lidavam com a violência – porque já internalizada por todas no grupo – numa brincadeira que designavam como de "extermínio". Nessa brincadeira era escolhida uma criança para ser surrada até ficar bem machucada e ser obrigada a ser levada para o hospital. É preocupante! Estarão conseguindo, por meio dessa brincadeira, elaborar a mais destrutividade impregnada em seus psiquismos pela internalização da violência social? A preocupação com a saúde mental ganha novos contornos: se impõe a exigência de atuação para a criação de um novo ethos cultural.

Martin-Baró (op.cit.) examina em artigo sobre a guerra em El Salvador o que chama de "institucionalização da violência", isto é, sua internalização pelos indivíduos via ideologia e a reprodução cotidiana entre as pessoas de hábitos, atitudes e costumes altamente violentos, autoritários e desagregantes das subjetividades porque sustentam o estabelecimento e a aceitação de relações perversas entre os indivíduos.

É, preferencialmente, pelo processo de ideologização maciço que as sociedades atuais, mesmo aquelas sob regimes políticos democráticos, vêm conseguindo sustentar seu caráter hostil, excludente e marginalizador, já que a ideologia expressa as ideias hegemônicas em determinada sociedade, isto é, aquelas que atendem aos interesses de classe da elite dominante. Por

não se apresentar como violência explícita mas, glamourizada, passa a integrar os processos psíquicos nas subjetividades, com seu caráter disruptivo, como autóctones. Apresentam-se sob diferentes formas simbólicas que ao serem internalizadas integram todos os níveis da estrutura psíquica porque conseguem driblar os processos cognitivos egóicos de vigilância protetora, onde a discriminação de seus conteúdos representacionais violentos poderiam ser dissecados e individualizados, para serem separados e identificados pelos sujeitos como alienígenas à ele. Porém, com seus apelos edulcorados, agrega-se diretamente à estrutura desejante do Id e seu efeito "poluidor" cria na consciência o que Marcuse (1967 e 1968) chama de falsas necessidades – a libidinização do objeto do desejo é deslocada para as coisas –, preparando nos indivíduos sua adesão à sociedade de consumo com a consequente subalternização dos objetos humanos: suas reificações.

A cultura impregnada de ideologia constitui-se como poderoso instrumento de "idiotização" dos indivíduos (Adorno, 1986a),[7] ao perverter os desejos e valores mais vitais dos indivíduos. A psicanálise – quando alheia às vicissitudes do inconsciente psíquico em suas articulações com a irracionalidade social – transforma-se em "psicanálise às avessas" (Adorno, 1982), isto é, um poderoso corpo teórico utilizável por hábeis manipuladores da indústria cultural para criar e sustentar vínculos sadomasoquistas entre os indivíduos e entre esses e os agentes sociais portadores dos valores sociais hegemônicos.

Freud em *Psicologia de las Massas* (op.cit) já examinara a prevalência de vínculos identificatórios narcísicos entre os indivíduos regredidos (falência das capacidades egoicas) e desses com o caudilho como expressões identificatórias de uma civilização hostil. A idealização – que passa a ser o processo identificatório privilegiado – retira, de forma maciçamente projetiva, os investimentos libidinosos no sujeito e nos objetos que poderiam constituir-se para ele em fonte de acolhimento e de amorosidade e fortalecedores de novas identificações não-regredidas. Ao contrário, a idealização mantém os indivíduos regredidos (tornados massa) na simbiose com um único objeto de investimento libidinoso e sob a expectativa de que dele ("salvador") advenha a supressão de suas carências. O narcisismo

[7] Cf. Adorno no texto "Crítica cultural e sociedade".

patológico – no dizer de Costa (1986 e 1988) – sela em "tempos sombrios" a conformação alienante de todos ao autoritarismo que traz consigo a apatia dos grupos no não enfrentamento de condições sócio-culturais autoritárias.

Todos que se utilizam da psicanálise – como instrumento teórico-fundamental em suas intervenções clínicas – sabem que a apatia (mesmo que a ela se dê o nome de depressão) se assenta no *ódio*... Esse processo psicossocial muito evidente na atualidade poderia servir de alerta para o psicólogo clínico desavisado que permanece entendendo a tortura policial como "fantasia inconsciente concretizada" (sic). Sair desse reducionismo, que conduz à prisão na imanência psíquica, é uma exigência na Psicologia Clínica. Sua permanência só pode ser entendida se explicitado e evidenciado que o profissional está submerso, ele próprio, na ideologização social, usando e permitindo o uso perverso da sua ciência como poderoso instrumento de controle social, como diz Lasch (1983 e 1986). Constitui-se, portanto, como cúmplice (mesmo que das profundezas de seu inconsciente reprimido) da sustentação da alienação dos indivíduos frente às exigências de preservação das suas próprias vidas e como sujeitos da sociedade, como cidadãos. Pobre ilusão e falência na busca da saúde mental daqueles que julgam inexistir na estrutura psíquica ação heterônoma da ideologia, porque eles ficam sem poder avaliar o princípio de realidade estruturante das subjetividades atuais. Onde fica a possibilidade de promoção da saúde mental se o psicólogo não está atento a morada atual do homem – o ethos da ganância e do lucro onde a pessoa humana está reificada porque seduzida, subordinada e substituída pelos objetos de consumo?

A necessidade de pensar o psiquismo em suas articulações com os acontecimentos sócio-históricos torna-se uma *exigência* para Kaës (1991), que serve do arcabouço teórico da psicanálise para separar e integrar o psíquico e o social. Assim diz:

> Freud ao deslocar com acerto o acento sobre a fantasia nunca abandonou, porém, a ideia da historicidade dos acontecimentos e seu destino na realidade psíquica. (...) [Muito ao contrário, a omissão da história pelos psicanalistas conduz a um] enfoque que levará o analista a se transformar em *cúmplice* de um segundo assassinato ao trazer sobre a cena da fantasia a cena da história (Kaës, 1991, p.140-1, grifos meus).

A indústria cultural é o principal instrumento de transmissão da ideologia, construindo saberes e objetos do desejo que são tomados pelos indivíduos como se fossem resultado de sua compreensão e escolha verdadeiras. Para Freud (1948) – *Los Dos Princípios del Suceder Psíquico* e *Mas Aliá del Princípio del Placer* –, a possibilidade de regulação e equilíbrio psíquico são dadas pela adequada construção e funcionamento do princípio da realidade. A ordenação psíquica advinda dessa lei interna pode ser entendida como a grande "bússola" à serviço da proteção e preservação da vida, porque conduz as subjetividades para a seletividade de seus objetos de prazer, na vigilância contínua e nos cuidados seletivos com a onipotência destrutiva do Id na procura do prazer pleno e permanente. Se o indivíduo não consegue orientar-se adequadamente (falência do princípio da realidade), estará orientado e dirigido pelos desvarios do princípio do nirvana, com seus apelos impregnados do prazer na morte. Então, poder-se-ia ter como critério de saúde psíquica um relativo funcionamento eficiente do princípio da realidade que, alimentado pelo investimento libidinoso no próprio Ego (e, não, deslocando projetivamente para um Ideal de Ego externo), poderia apropriar-se de suas capacidade egoicas para um investimento libidinoso seletivo em objetos externos mediadores de suas satisfações necessárias.

Referindo-se à omissão na teoria e na prática psicanalítica de temas que esbarram na violência veiculada pelas ideologias (por não considerá-la como estruturante da dinâmica psíquica) – em especial quando o imaginário cultural está impregnado de falsas verdades ou mesmo de mentiras manifestas – que permanecem *silenciadas,* assim se expressam Kordon e Edelman:

> Estava distorcido o *princípio de realidade.* Resultava sumamente difícil poder diferenciar, às vezes, aquilo que indicava o reconhecimento do perigo real e, em consequência, o desenvolvimento de uma conduta adequada com relação à ele, de temores delirantes, de caráter paranóide. (...) Alguns colegas definiram isto como a existência de um verdadeiro *pacto perverso* entre terapeutas e pacientes. Nós preferimos conceitualizá-lo como *identificação,* tanto por parte do terapeuta quanto dos pacientes, com a *norma do silêncio.* Mas, pela diferença dos papéis que desempenha cada um na situação terapêutica, não é a mesma coisa que um paciente omita um conteúdo ou certas representações que assim o faça o terapeuta, cuja função é *desvelar aquilo que é omitido.*

> A norma do silêncio articulava-se facilmente com certas concepções que outorgam "extraterritorialidade" à psicanálise.
>
> *Sustentava-se assim uma ilusão mágica de preservação, magia tal que fazia supor que aquilo do qual se falava não existia; paradoxo com relação à psicanálise, já que esta se propõe a investigar justamente aquilo que é ocultado conscientemente ou inconscientemente* (1987, p.172-3, grifos meus).

O *silenciamento* das implicações psicossociais das ideologias da Psicologia Clínica é um fato facilmente constatável. O psicólogo clínico ingênuo e/ou refratário ao exame das implicações ideológicas (sociais) na estrutura psíquica, isto é, dirigido em suas intervenções clínicas apenas por uma visão imanentista do psíquico, vai procurar "*ajustar*" os indivíduos a um suposto princípio de realidade, dito por ele como de entendimento freudiano, (embora Freud na construção da Psicanálise não estivesse alheio às questões de sua época) que não abarca a interpretação da historicidade das subjetividades. Que desastre! Aliás, Berlinck (1988) alerta: a ortodoxia dos psicanalistas brasileiros é "suicídio psíquico" e diz:

> O psicanalista contemporâneo encontra-se porém, numa situação delicada. Se ignora as fundamentais contribuições dos grandes psicanalistas que o antecederam, corre o grave risco de se assemelhar ao bárbaro que não ascende à cultura e permanece no âmbito de uma certa espontaneidade pulsional tão ao gosto de certa brasilidade. Se adere a tais contribuições de forma rígida, corre o risco de se tornar um ortodoxo. (...) Mas o ortodoxo é um morto-vivo e, por isso, dá a ilusão de que, como suicida se precipita no lugar do Outro, além do princípio do prazer, fora dos limites da vida. Os ortodoxos são grotescos porque suicidas psíquicos, não se matam ainda que permaneçam mortos enquanto ortodoxos (1988, p.79).

Portanto, torna-se importante identificar que a indústria cultural produz saberes para os indivíduos que se constituem em "seus" princípios de realidade. Adorno (1986b), em sua obra *Crítica Cultural e Sociedade,* identifica a perversidade desse processo – que chama de "idiotização" dos indivíduos. Na obra *A Indústria Cultural,* Adorno diz:

> Através da ideologia da indústria cultural, o *conformismo substitui a consciência;* jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses dos homens (...). Pretendendo ser o guia dos perplexos, e apresentando-lhes de

> maneira enganadora os conflitos que eles devem confundir com os seus, a indústria cultural só na aparência os resolve, pois não lhe seria possível resolvê-las em suas próprias vidas (1986a, p.97-8, grifos meus).

E continua mais adiante:

> Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente. (...) Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma em massas que ela depois despreza e impede de atingir a emancipação (Ibid., p.99, grifos meus).

Outros psicanalistas atuais referem-se à indústria cultural como de "criadores de um princípio de realidade enganoso" (Enriques, 1992) e como "meio de difusão de massa" e "construtores dos acontecimentos" – como examina Guinsberg (1991), por seu poder de penetração nas subjetividades por meio da difusão e dissuasão por todos os indivíduos, de forma aparentemente indolor. Constituem-se como construtores da realidade social e parâmetros de um princípio da realidade psicossocial autoritário e alienante na estruturação das subjetividades. Representam, portanto, para os sujeitos a "verdade" para si da sua realidade, estabelecendo-se como o seu princípio de "autoridade" (quando internalizados pelos sujeitos de modo inconsciente), como se fossem produzidos por eles próprios. A esse processo Guinsberg (op.cit.) denomina de violência simbólica.

A dimensão central que abarca a "psicopatologia" social disseminada pelas ideologias está relacionada à perversão dos processos identificatórios. Martin-Baró (1989) identifica e analisa a criação na subjetividade de uma "instituição" da violência (pela internalização da ideologia) que, como já foi dito, se concretiza através da disseminação no cotidiano da vida dos indivíduos de atitudes, hábitos e costumes marcados pela violência. Essa "instituição" reflete a forma da organização da sociedade no atual momento histórico e expressa a forma opressiva com a qual o poder hegemônico administra a imposição das desigualdades sociais. Costa (1983) examina a força política de determinadas ideias que a sociedade faz difundir (o poder dominante) que acabam por ser assimiladas pelos indivíduos como normatizadoras de determinadas práticas que passam a ser privilegiadas pelos indivíduos, até mesmo nas relações familiares. No livro *Violência* e *Psicanálise* (1986) esse

mesmo autor questiona se o uso na educação de conceitos psicológicos produz saúde mental. Conclui pela negativa e demonstra que, apenas, são forjadas formas de subjetividades que são indispensáveis à sustentação do *status quo* em determinado momento histórico. A imposição ideológica (através das teorias da psicologia) de um certo saber "psi", ao invés de proteger, infiltra-se na estrutura psíquica como "violência simbólica".

Os processos identificatórios produzidos sob os regimes políticos militares, sustentados pela Ideologia da Segurança Nacional (Comblin, 1977), foram examinados por Kordon e Edelman (1987) como verdadeiras "induções identificatórias" que, embora disruptivos para as subjetividades, serviram como força homogeneizadora para facilitar a rendição das individualidades ao controle social arbitrário. O poder de persuasão e coerção dos "meios de difusão de massa" (Guinsberg, 1991) engendra uma severa repressão que, agora atuando desde a inconsciência psíquica, arrasta o sujeito para a irracionalidade de identificações perversas com os modelos impostos socialmente.

Examinando os efeitos perversos dessa heteronomia, assim se expressam Kordon e Edelman:

> Aquelas pessoas que em maior ou menor graus, não ficaram capturados pelo discurso do poder, apresentavam, às vezes, sentimentos de serem estrangeiros e de exclusão com relação a seus grupos de pertinência. Efetivamente, a identificação coletiva com as induções fazia com que os próprios membros do grupo de pertinência se transformassem em porta-vozes dos modelos induzidos, tornando objeto de sanção social o membro do grupo que era vivido com transgressor (op.cit., p.155).

Essa tentativa de equalizar todas as pessoas constitui o processo de normatização (Costa, 1983) que procura *eliminar as diferenças individuais de qualquer natureza,* funcionando por meio de uma poderosa estratégia de sedução e coação sociais utilizadas pelas sociedades na atualidade. A indução à identificação com modelos produzidos para atender interesses da sociedade e que são amplamente difundidos pela mídia e, portanto, distantes da convivência concreta dos indivíduos, produz a *padronização* das subjetividades. O ser diferente transforma-se para cada indivíduo em um dilema ameaçador: na ânsia de pertencer a um coletivo "vitorioso" e obter segurança, o indivíduo lança-se numa busca frenética de identificar-se

com o coletivo em que foi induzido a reconhecer valor. O desejo de obedecer, de dar adesão, mesmo que sob ambivalência conflitiva, a esse coletivo e nele efetivar sua subsunção, mantém no sujeito a ilusão de pertinência social e de sua realização individual. Porém, a padronização que esse processo provoca – embora esteja escamoteada – revela a presença de um processo sadomasoquista de ajustamento ao coletivismo autoritário, condizente ou não a uma rebelião futura desses indivíduos.

Os indivíduos constroem entre si verdadeiros pactos e acordos inconscientes de subjugação mútua, visando uma aparente proteção para a aceitação pelo grupo, mas cujo caráter sadomasoquista reflete e desvela a violência da sociedade. A esse respeito Puget diz:

> Encontramo-nos descritivamente no caso da violência social com uma manifestação disruptiva que tende a estabelecer ou reforçar um par amparo-desamparo, com possível anulação ou mais que isso, aniquilação do mais fraco e debilitado. Baseia-se numa transgressão da Lei. Como consequência reduz o espaço vincular e de socialização a sua mínima expressão, impõe algo alheio ao Ego, anula o sujeito desejante, o ignora e transforma o vínculo naquele do amo e do escravo, desarticula os eixos da pertinência social. Já não existe dilema nem questionamento pois aquilo que está em perigo é a vida. O pensar se restringe a zonas que reafirmam a existência. (1991, p.28).

O rechaço às diferenças mantém a alienação de indivíduos e grupos, acorrentados entre si e submissos coercitivamente pela obediência, não às regras de um coletivo que os poderia levar à resistência, ao confronto e à liberação do arbítrio, mas aos ditames do poder instituído pelo opressor. A exacerbação da mesmice, com a homogeneização que a sustenta, repete-se monocordicamente, exibindo a *complacência* e a *cumplicidade* dos indivíduos com o *status quo* autoritário. A dimensão simbiótica em que estão imbricadas as relações interpessoais e grupais na sociedade não só impede a separação do eu e do não-eu, pela não aceitação da diferenças, como lança a todos na fusão da irracional idade psicossocial. A expressão simbiótica é aqui entendida como propõe Kaës (1991), como expressão da *confusão de limites* entre o dentro e o fora, entre a violência social e a destrutividade psíquica, entre a realidade psíquica e a realidade social que caracteriza, no dizer dessa autora, as situações de catástrofe social. Ela diz:

> A derrubada conjugada destes dois limites sustentados entre si caracterizam as situações de *catástrofe social:* entendemos por isso o aniquilamento (ou a perversão) dos sistemas imaginários e simbólicos predispostos nas instituições sociais e transgeracionais (Kaës. 1991, p.144).

A presença de um ethos cultural desumanizador imposto por regimes políticos ditatoriais recentes permanecem, sem os testemunhos da inscrição do terror no imaginário social, porque silenciados e tornados esquecidos. Não há, portanto, dados verdadeiros onde se apoiar a simbolização e o reconhecimento pelo sujeito do terror social – processo que tornaria possível a consequente elaboração individual e coletiva da repetição compulsiva do horror instalado nas subjetividades (Freud, 1981 – *Lo Siniestro).* Indivíduo e coletividade reiteram neste sofrimento o isolamento, colados que estão a falsas verdades ou mentiras manifestas, sem que possa ser superada a destruição subjetiva na construção de laços sociais para uma nova ordem social.

Como diz Kaës:

> As rupturas catastróficas são geradoras de traumatismos quando entram em relação não percebidas com antigas rupturas não elaboradoras. Impõem a violência sempre como atual sem que se possa chegar ao reconhecimento das relações entre a história, o acontecimento violento e o fantasma. Numa sociedade a coragem de pensar está ligada a liberdade de significar esta tríplice conjunção e afrontar o trabalho de *aprè-coup* que só se produz em condições onde seja possível vincular o reprimido e o repressor. Este trabalho pode efetuar-se quando se restabelecem as condições que fazem possíveis a função simbolizante dos enquadramentos metapsíquicos. É o trabalho de historicização (op.cit., p.158-9).

A perversão dos processos identificatórios é a forma de que se valem as sociedades autoritárias para a captura das individualidades. As identificações passam a ser feitas não com o outro próximo – que, desqualificado, torna-se desprezível e/ou até perigoso – mas com objetos distantes, abstratos, que não dão retorno afetivo na *idealização maciça* que deles fazem os indivíduos. Cada qual está efetivamente *isolado*, regredido e enfraquecido e apenas a dimensão destrutiva de seu narcisismo o compele à ilusão de ser “maravilhoso” como seu modelo o é. Isso lhe desperta o desejo de cada vez mais se aproximar das qualidades que ele exibe sem,

entretanto, ser jamais por ele verdadeiramente acolhido. As identificações se processam no âmbito de um simbólico enganoso, onde a irracionalidade dessa maquinação social se torna facilmente assimilável pelas fantasias inconscientes do sujeito. Os modelos identificatórios impostos socialmente são cuidadosamente preparados para se tornarem atraentes (glamourosos para Adorno, 1986a, p.126-128) e porque escamoteadas suas dimensões de opressão, servem à imediatez não-seletiva do princípio do prazer. Portam o signo de uma suposta superioridade social que todos almejam e freneticamente assimilam porque massivamente difundidos pela mídia. Só aí, quando todos estão destituídos de sua identidade particular, um passa a ter sentido e valor para o outro – "estado de alienação" de Aulagnier, (1985). As individualidades tornadas estereotipias são partilháveis entre os sujeitos porque assimiladas falsamente como se fossem próprias. Constituem-se nos indivíduos como *tendências subjetivas* que quando atualizadas asseguram a continuidade do *status quo* opressor (Adorno, 1982). É assim que vêm sendo modeladas *subjetividades conservadoras* que parecem caracterizar uma forte tendência das personalidades na atualidade.

Retorno a Adorno (1986b), que aponta a redução que os revisionistas fizeram com a Psicanálise, transformando-a em ideologia, pela eliminação da dimensão pulsional e inconsciente da estrutura psíquica e através da forma complacente como trataram os elementos sociais que integram as funções egoicas.

> Porém, o ego que "testa a realidade" não é apenas algo contíguo a algo externo, não psicológico, a que se adapta; senão que ele só se constitui pela contribuição de momentos objetivos subtraídos da trama da imanência psíquica, graças a adequação de seus julgamentos aos fatos. Ainda que lhe seja algo originariamente psíquico, contém o jogo psíquico de forças para intervir na realidade: isto é, o critério principal de sua "saúde". O conceito de ego é dialético, psíquico e não-psíquico, um misto de libido e representante do mundo (Adorno, 1986b, p.62).

A psicologia clínica no Brasil vem sendo utilizada como um importante aparato científico posto à serviço da formação de mentalidades que facilmente aceitem a opressão política e as práticas culturais autoritárias. Na obra intitulada O *Psicólogo Clínico,* Naffat (1984) vale-se do referencial foucaultiano, para analisar o caráter disciplinador embutido nas práticas clínicas desenvolvidas durante a opressão do regime ditatorial,

iniciado com o golpe Militar de 1964. A palavra de ordem era *ajustar* os indivíduos, sendo a *rebeldia* entendida como distúrbio inerente à natureza humana que devia ser "domesticada" para que os indivíduos pudessem se "integrar na sociedade". A psicóloga Coimbra (1992), em sua tese de doutorado *Gerentes da Ordem: algumas práticas "psi" nos anos 70 no Brasil,* faz um rastreamento das práticas "psi" dominantes nesse período – orientadas por diferentes referenciais teóricos – e demonstra a dimensão de controle social que nelas está embutida. Ajustar e integrar os indivíduos a um ethos cultural sabidamente autoritário e hostil às subjetividades é produzir saúde mental?

É nesta vertente que a ideologia se torna terror (Arendt, 1978), porque os que ousam ser diferentes são considerados dentro da estereotipia da "malignidade indesejável" e tratados de forma coercitiva porque identificados pelas forças dominantes sob o signo de "categorias acusatórias" (Velho, 1987). A ideologia, com o seu atributo de terror, torna-se mais e mais eficaz na (des)construção das subjetividades porque impregna todo o imaginário social, mantendo de forma coercitiva (não só agindo sob sedução), a perpetuação do arbítrio e a permanência da violência nas relações entre os indivíduos e entre os grupos. A lógica do "amigo-inimigo" atinge seu apogeu quando os indivíduos, identificados com o terror reinante na sociedade, passam a exterminar àqueles categorizados como portadores da "identidade maligna".

Nesse contexto social, impregnado de um coletivismo autoritário, cada um se ilude de ser a "autoridade" para si próprio, a musa de si próprio, o juiz de si mesmo, o herói de si mesmo; falsamente, porque todas essas qualidades atribuídas a si estão impressas nas induções identificatórias e/ou projetadas nos modelos identificatórios manipulados socialmente. A regressão narcísica no ensimesmamento é a norma da vida em sociedade e a existência cotidiana torna-se um "desafio" para o indivíduo que oscila diante da obrigatoriedade de desenvolver competência tendente à universalização e a perspectiva de ser exaurido pela culpabilização nos fracassos que só a ele passam a ser imputados: a exigência de onipotência se constitui num apelo contínuo ao fortalecimento da impotência pessoal.

Nas relações sociais atuais persiste o que Adorno diz em *Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda:*

Eles dão ênfase ao fato de serem diferentes das pessoas de fora mas diminuem tais diferenças dentro do seu próprio grupo. Tendem também a eliminar as qualidades distintivas entre si, menos a hierárquica. "Estamos no mesmo barco". Ninguém deve ser melhor do que ninguém. O intolerante, o intelectual e o epícuro sempre são atacados. A corrente do igualitarismo malicioso e da fraternidade universal – que inclui a humilhação – é um componente da propaganda fascista. É o fascismo mesmo. Realmente ela encontra seu símbolo na ordem notória de Hitler: *eintopfgericht.* Quanto menos querem que se modifique a estrutura social, mais eles pregam sobre a justiça social. Isto significa que nenhum membro da "comunidade do povo" deve gozar dos prazeres individuais. O igualitarismo repressivo, substituindo a verdadeira igualdade pela abolição da repressão, é algo integrante da mentalidade fascista e é refletido em seus agitadores. É o esquema "se você soubesse" que promete a revelação *(vingativa)* de todos os prazeres proibidos gozados pelos outros. Freud interpreta este fenômeno pela transformação do indivíduo em membro de uma "turba fraternal" psicológica (1982, p.131).

Certamente não é esse o processo educativo que serve à cidadania plena já que constrói subjetividades subjugadas que não conseguem organizar-se como resistência ao arbítrio e nem para a cobrança de seus direitos humanos.

Só resta ao indivíduo o envolvimento narcísico na idealização do opressor que empurra cada pessoa para a destruição de si e da sociabilidade humana, na prisão da "tirania da intimidade" e, consequentemente, para a fragilização da cidadania com o declínio do homem público (Sennett, 1993). O poder pernicioso da ideologia no imaginário social é o de impedir modificações nas relações entre os indivíduos numa direção de solidariedade e construção da cidadania plena. A subjetividade conduzida à condição de "desamparo original"H só investe parcialmente no seu papel de agente da cultura, isto é, de cidadão.

Os transtornos psicossociais examinados neste artigo – tendo em vista o contexto sociocultural de (des)construção das subjetividades –, se interpõe como poderoso obstáculo para o exercício da cidadania, isto é, para que os indivíduos alcem à condição de agentes da cultura. Essa dificuldade fica melhor evidenciada quando se toma como parâmetro o que diz Enriquez:

A comunidade não é nem uma instituição divina, nem uma instituição diabólica, mas somente um lugar onde cada sujeito individual ou coletivo, desenvolve *capacidades instituintes, logo transformadoras, que integram o prazer e o sofrimento* vinculado a todo trabalho de interrogação, de reconsideração e de transformação.

(...) Estar na história significa fazer com que a comunidade não seja uma horda viva em um mundo de confusão e promiscuidade, em uma endogamia mortífera e criadora da loucura compartilhada, suscetível de cair na paranoia (ex: "nós somos os melhores" ou "somos lixo"). Mas, ao contrário, estar na história significa um conjunto *onde cada qual é capaz de situar, de compreender sua trajetória, de ter projetos e de reconhecer nos outros as mesmas aptidões.* Neste momento a comunidade é formada por *verdadeiros cidadãos,* isto é, por pessoas que tem o desejo de participar dos assuntos comunitários e, igualmente, de participar de outros lugares sociais e realizar tais projetos. Se estes cidadãos existem não há mais necessidade de um salvador (1992, p.9-11, os grifos são meus).

O'Donnell (1993), examinando os processos atuais de redemocratização na América Latina, utiliza-se do conceito de "democracia com cidadania de baixa intensidade" para identificar o Estado loteado ao setor privado que não consegue impor suas leis – quer por omissão ou quer por negligência – de ordenação e regulação sociais através de políticas públicas. Torna-se um Estado frágil, porém autoritário, em função de seus pactos com o setor privado a cujos interesses fica subordinado, até mesmo pela corrupção nos cofres públicos: é a "evaporação funcional e territorial da dimensão pública do Estado" (p.129). Para esse autor, esta seria a contingência da cidadania no Brasil da atualidade.

Chauí, no livro *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil* (1993), procura identificar nas atitudes dos grupos marginalizados movimentos de conformismo e resistência, considerando o forte poder de tutela das políticas paternalistas que vêm sendo historicamente implementadas no Brasil como tendo ação nefasta nas diferentes expressões da cidadania. Referindo-se à sociedade brasileira como sociedade autoritária, assim se expressa Chauí:

É uma sociedade que conheceu a cidadania através de uma figura inédita: o senhor – cidadão que conserva a cidadania como *privilégio de classe,* fazendo-a ser uma *concessão regulada* e periódica da

> classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidirem (como durante as ditaduras). (...) Todas as relações, tomam a forma de dependência, de tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo da *violência simbólica a regra da vida social e cultural.* (...) E onde *a transgressão popular é violentamente reprimida e punida, enquanto a violação pelos grandes poderosos sempre permanece impune.* (...) No caso das camadas populares, os *direitos são sempre apresentados como concessão e outorga* feitas pelo Estado, dependendo da vontade pessoal e do arbítrio do governante (1993, p.53-5, grifos meus).

E a história da Ditadura Militar recente *ainda não passou...* A principal função do imaginário social por ela criado permanece atuante por ação da ideologia do esquecimento que não permite a reconstrução de uma memória social verdadeira dos arbítrios e da supressão da cidadania impostos pelos governos militares à maioria na sociedade. A apatia e o conformismo gerados pela opressão e ameaça política vividas pela maioria dos indivíduos na sociedade permanece como expressão da não-cidadania imposta e forjada pelo poder bélico, policial e ideológico do regime militar recente. Na atualidade, a ideologia da renúncia e a cultura do sofrimento (Caniato, 1995) colaboram como poderosos instrumentos para a inatividade dos indivíduos e sua não-emergência como os cidadãos da cultura. Adorno em sua obra *A Educação após Auschwitz* (1986a), examina o que chamou de educação estóica, isto é, aquela voltada para a criação de indivíduos insensíveis à dor porque treinados para sufocá-la e não exprimi-la mesmo que suas vidas estejam sob risco iminente. *É este o perigoso caminho da vitimização das subjetividades.* São os indivíduos assim vitimizados que facilmente se deixam manipular, que suportam facilmente as hostilidades da cultura e que se submetem docilmente à opressão social, *sem reagir* são construídas subjetividades que se constituem como verdadeiras antíteses à cidadania.

Seria esse o ethos cultural – a morada individual e coletiva dos homens – desejável a ser implementado pela prática da Psicologia Clínica? A gravidade disruptiva para a saúde/doença mental dos indivíduos e a hostilidade dos ethos cultural da atualidade, apenas, desveladas nas reflexões deste texto, transporta a questão epistemológica da imanência *X* heteronomia para o plano da ética. Segundo Figueiredo:

A clínica define-se por um dado *ethos:* em outras palavras o que define a clínica psicológica como clínica é sua *ÉTICA: ela está comprometida com a escuta do interditado e com a sustentação das tensões e dos conflitos* (1995, p.40).

Impõe-se, portanto, que o psicólogo clínico priorize a questão ética, isto é, que ele não só saiba dos parâmetros éticos que orientam sua prática como também possa identificar para qual morada individual e coletiva está encaminhando sua atuação junto àqueles que o procuram na busca da saúde mental (Jacques, et. alii, org. 1995).

As reflexões deste artigo, embora preliminares, podem servir de subsídio para o questionamento da prática na Psicologia Clínica: quando o psicólogo está consciente das implicações da heteronomia, (em especial, via ideologias) na (des)construção das subjetividades, poderá denunciar o uso de sua ciência como instrumento de controle social das individualidades e, em particular, reformular suas intervenções práticas. Estará desalienando sua prática se preocupado e atento aos processos psicossociais de vitimização dos indivíduos – altamente corrosivos da estrutura psíquica –, já que expõe todos os processos mentais aos investimentos maciços de tânatos. Caso contrário, se permanecer preso à pura imanência psíquica, sem identificar as implicações psicossociais perversas da heteronomia da atual sociedade brasileira, se não pensar em historicizar sobre o contexto cultural no qual as subjetividades com as quais interage (inclusive a sua própria) estão sendo des(construídas), a psicologia que produz estará fadada a reproduzir o ethos cultural impregnado de violência em que todos nós, apenas, sobrevivemos. Em qual dessas duas alternativas estaria o psicólogo clínico colaborando na produção da saúde mental?... Sabedor de que o ethos do homem atual, necessariamente, produz a reificação das subjetividades e que seus meandros desestruturantes estão presentes nas "personalidades conservadoras" do homem de hoje, impõe-se ao psicólogo clínico a revisão da ética que norteia suas intervenções para que não se deixe vergar e levar consigo àqueles – junto a quem atua – para a hostilidade da morada atual dos homens.

Talvez seja, como pensa Faria (1994), uma utopia crítica e denunciadora desejar que os princípios e valores da cultura do "mundo da vida" devam reger a vida em sociedade e impregná-la de humanidade, para reverter o ethos

cultural hostil da atualidade. Fazer recrudescer e até "frear o ímpeto de acumulação privada de riqueza" (p.75) é a missão da cidadania plena.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda. In: ARATO, Andrew; GEBHARDT, Eik (Org.) *The Essential Frankfurt School Reader*. New York, The Continuum Publishing Company, 1982.

________. A Educação após Auschwitz. In: FERNANDES, F. (Coord.) *Sociologia.* São Paulo, Ática, 1986a. (Grandes Cientistas Sociais, 54)

________. Crítica Cultural e Sociedade. In: FERNANDES, F. (Coord.) *Sociologia.* São Paulo, Ática, 1986b, (Grandes Cientistas Sociais, 54)

________. Sobre Música Popular. In: FERNANDES, F. (Coord.) *Sociologia.* São Paulo, Ática, 1986c, (Grandes Cientistas Sociais, 54).

________. A cerca de la Relación entre Sociologia y Psicologia. In: HENNING, Jensen (Coord.) *Teoria Crítica del Sujeito; ensayos sobre psicoanalisis y materialismo históricos*. México, Siglo Veinteuno, 1986d.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (Org.) *Temas Básicos de Sociologia.* 2ª ed. São Paulo, Cultrix, 1978.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.* Lisboa, Editorial Presença, [19--].

ARENDT, Hannah. O *Sistema Totalitário.* Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1978. (Universidade Moderna, 60). Ideologia e Terror; uma nova forma de governo. p.571-593.

AULAGNIER, Piera. *Os Destinos do Prazer.* Rio de Janeiro, Imago, 1985. O Estado de Alienação. p.34-116.

BERLINCK, Manuel Tosta. *Psicanálise da Clínica Cotidiana.* São Paulo, Escuta, 1988.

CANIATO, Angela M. P. *A Luta pela Moradia de Ex-Favelados como Parte Essencial do Processo de Formação da Consciência Social.*

São Paulo, 1986. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

________. *A História Negada;* violência e cidadania sob um enfoque psicopolítico. São Paulo, 1995. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

CARONE, Iray. De Frankfurt à Budapeste; os paradoxos de uma psicologia de base marxista. *Psicologia – USP,* v. 2, ns. 1-2, p.111-120, 1991.

CHAUÍ, Marilena de S. Conformismo e Resistência; aspectos da cultura popular no Brasil. 5ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1993.

COHN, Gabriel. Adorno e a Teoria Crítica da Sociedade. In: FERNANDES, Florestan (Coord.) *Sociologia.* São Paulo, Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 54).

COIMBRA, Cecília M. B. *Gerentes da Ordem; algumas práticas "psi" nos anos 70 no Brasil.* v. 2. São Paulo, 1992. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

COMBLIN, Joseph P. de. *A Ideologia da Segurança Nacional; o poder militar na América Latina*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* São Paulo, EDICON, 1988.

COSTA, Jurandir F. *Ordem Médica e Norma Familiar.* 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1983.

________. *Violência e Psicanálise.* 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1986a. Saúde Mental, Produto da Educação? p.63-78.

________. *Violência e Psicanálise.* 2ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1986b. Sobre a Geração AI-5; violência e narcisismo. p.117 -189.

________. Narcisismo em Tempos Sombrios. In: BIRMAN, J. (Coord.) *Percursos na História da Psicanálise.* São Paulo, Taurus, 1988. (Ananké).

ENRIQUEZ, Eugene. Vida Comunitária e Função Imaginária. In: C CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DA COMUNIDADE E

TRABALHO SOCIAL, 1, Belo Horizonte. *Conferência...* Belo Horizonte, 1992. Mimeo.

FARIA, José E. Os Direitos Humanos e o Dilema Latinoamericano às Vésperas do Século XXI. *Novos Estudos CEBRAP,* São Paulo, n. 38, p.61-78, mar. 1994.

FIGUEIREDO, Luís C. M. *Revisitando as Psicologias;* da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos. São Paulo/Petrópolis, EDUC/Vozes, 1995.

FREUD, Sigmund. *Obras Completas.* 4ª ed. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981. Tomo III. El Malestar en la Cultura, p.3018-3067.

________. *Obras Completas.* 4ª ed. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981. Tomo III. Lo Siniestro, p.2483-2505.

________. *Obras Completas.* 4ª ed. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981. Tomo II. Los dos Principios del Suceder Psiquico, p.403-406.

________. *Obras Completas.* Madrid, Biblioteca Nueva, 1948. Tomo I. Metapsicologia, p.1023-1074.

________. *Obras Completas.* Madrid, Biblioteca Nueva, 1948. Tomo I. Mas alla del principio del placer, p.1089-1117.

________. *Obras Completas.* Madrid, Biblioteca Nueva, 1948. Tomo I. Psicologia de las Massas, p.1119-1157.

GUEOES, Fernando L. V. et al. Sobre o Conceito Atual do Narcisismo; introdução a seu estudo. *Rev. Brasileira de Psicanálise,* São Paulo, v. 12, n. 3, p.411-437,1978.

GUINSBERG, Enrique. El Psicoanalisis y el Malestrar en la Cultura Neoliberal. In: *Subjetividade y cultura,* México, n. 3, p.7-27, out. 1994.

GUINSBERG, Enrique. Medios Masivos, Salud Mental y Derechos Humanos. In: CONFERÊNCIA SALUO, REPRESIÓN, POLÍTICA Y OERECHOS HUMANOS, 3, 1991, Santiago do Chile. *Trabalho apresentado na Plenária...* Santiago do Chile, 1991. Mimeo.

JACQUES, Maria da Graça C. et. al. (Orgs). *Relações Sociais e Ética.* Porto Alegre, ABRAPSO-Regional Sul, 1995.

KAËS, René. Rupturas Catastróficas y Trabajo de la Memória; notas para uma investigación. In: PUGET, Janine; KAËS, René (Coord.) *Violência de Estado y Psicoanalisis.* Buenos Aires, Centro Editor de America Latina, 1991

KOROON, Diana R.; EDELMAN, Lucilia R. et al. *Efectos Psicológicos de la Represión Política.* 2ª ed. Buenos Aires, Sudamericana Planeta, 1987.

LASCH, Christopher. A cultura do Narcisismo; a vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro, Imago, 1983. (Série Logoteca).

LASCH, Christopher. O *Mínimo Eu; sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.

LO BIANCO, Anna Carolina et al. Concepções e Atividades Emergentes na Psicologia Clínica; implicações para a formação. In: ACHCAR, R. (Coord.) *Psicólogo Brasileiro; práticas emergentes e desafios para a formação* – Conselho Federal de Psicologia. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MARCUSE, Hebert. *A Ideologia da Sociedade Industrial.* Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

________. *Eras e Civilização;* uma crítica filosófica ao pensamento de Freud. Rio de Janeiro, Zahar, 1968.

MARTÍN -BARÓ, Ignácio. La Institucionalización de la Guerra. *Revista de Psicología de El Salvador,* San Salvador, v. 8, n. 33, p.223-245, jul./set. 1989.

MICHAUD, Yves. *La Violence.* 2ª ed. Paris, Presses Universitaires de France, 1988. (Que-sais-je?, 225).

NAFFAT, Alfredo Neto. O psicólogo clínico. In: LANE, Silvia e CODO, Wanderley, orgs. *Psicologia Social – o Homem em Movimento.* São Paulo, Brasiliense, 1984. p.181-194.

O'DONNELL. Sobre o Estado, a Democratização e Alguns Problemas Conceituais; uma visão latino-americana com uma rápida olhada em

alguns países comunistas. *Novos Estudos CEBRAP,* São Paulo, n. 36, p.123-145, jul. 1993.

ODÁLIA, Nilo. *O que é a Violência.* São Paulo, Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, 85).

PUGET, Janine. Violência Social y Psicoanalisis; de lo ajeno estructurante al ajeno ajenizante. In: PUGET, Janine; KAËS, René. (Coord.) *Violencia de Estado y Psicoanálisis.* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

REICH, Wilhelm. *Psicologia de Massas do Fascismo.* São Paulo, Martins Fontes, [19--].

REVISTA BRASILEIRA DE PSICANÁLISE. São Paulo, Associação Brasileira de Psicanálise: 1970-1980; v. 18, n. 4, 1984; v. 27, n. 3, 1993; v. 28, n. 1, 1994; v. 28, n. 2, 1994; v. 28, n. 3, 1994.

REVISTA PERCURSO. São Paulo, Instituto Sedes Sapientiae, 1988-1995.

ROUANET, Sergio Paulo. *Teoria Crítica e Psicanálise.* Rio de Janeiro/Fortaleza, Tempo Brasileiro/Edições Universidade Federal do Ceará, 1983. (Coleção Biblioteca Tempo Universitário, 66).

SENNETT, Richard. *O Declínio de Homem Público; as tiranias da intimidade*. 3ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

TENZER, Nicolas. La Sociedad Despolitizada; ensayo sobre los fundamentos de la política. Buenos Aires, Paidós, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Departamento de Psicologia. *Pesquisa e Intervenção em Bairro;* projeto de extensão do Departamento de Psicologia no Posto de Saúde Comunitário da Cidade Alta, depois designado "Implantação definitiva do Serviço de Psicologia Aplicada no Posto de Saúde Comunitário - PSC: 1982-1987". Maringá.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura; notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1987. Duas Categorias de Acusação na Cultura Brasileira Contemporânea, p.54-64.

A psicologia política e o uso da categoria "representações sociais" na pesquisa do comportamento político

Louise A. Lhullier [*]

Muito antes da constituição da Psicologia Política, o comportamento político já vinha sendo investigado pela Psicologia. Há mais de um século, em 1895, Gustave Le Bon abordava a temática das "massas eleitorais" (foules électorales), em seu livro "Psychologie des Foules". Mais tarde, em outra de suas obras, "Les Opinions et les Croyances" (1919), dedicava todo um capítulo à discussão da influência de livros e jornais na formação da opinião pública.

Embora a Psicologia Política ainda seja muito pouco conhecida no Brasil, não é nosso objetivo, neste texto, resgatar a sua história, mas apenas delinear alguns referenciais para a reflexão aqui proposta. Para um panorama mais completo, o leitor interessado pode se remeter a Deutsch (1983), Montero (1986), Ponte de Souza (1994), Penna (1995) e Ardila (1996). No seu conjunto, esses autores oferecem elementos de informação suficientes para situar a disciplina, tanto do ponto de vista de sua relevância enquanto perspectiva teórico-metodológica, quanto de seu significado político, especialmente na América Latina. Entretanto, é necessário assinalar algumas diferenças de abordagem entre eles.

Ponte de Souza[1] caracteriza a Psicologia Política, inicialmente, como uma abordagem que rejeita a ideia de psicologia como ciência independente. Ao contrário, propõe "o psicológico como um ângulo para se analisar criticamente – sem perda da totalidade e sem dualismos ontológicos e epistemológicos – o comportamento político." Para esse autor, a Psicologia Política

> só tem sentido enquanto uma *reconstrução de classe,* definida historicamente nos limites de uma situação social, onde se fundamenta a razão psicológica dos fenômenos sociais (p.40, grifo do autor).

[*] Professora e coordenadora do Laboratório de Estudos de Comportamento Político LABCOMP – do Departamento de Psicologia da UFSC, pesquisadora do CNPq, Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP.

[1] SOUZA, Fernando Ponte de. op.cit., p.39-44

Penna (1995) traça um panorama do "conceito e evolução da Psicologia Política" que abrange a compreensão marxista proposta por Ponte de Souza, quando define o objetivo da disciplina como

> o estudo das estruturas sociais visando ou ao seu aprimoramento através de modificações progressivas, ou à sua reformulação radical, sempre se objetivando o bem-estar coletivo (p.21).

A psicologia politicamente engajada na transformação das condições sociais se identifica com a tradição de pensamento da "teoria social crítica" da Escola de Frankfurt, que rejeitou a pretensão de neutralidade das ciências sociais e defendeu o seu compromisso ativo com a sociedade, que se traduziria num trabalho a serviço da solução dos problemas sociais e, notadamente, da construção de uma sociedade igualitária.

Ao contrário daquele autor, no entanto, Penna reconhece – embora a critique – outra abordagem da Psicologia Política, que se insere na tradição da "teoria social tradicional" e tem como eixo teórico-metodológico as concepções positivistas. Entre seus expoentes mais conhecidos estão Hans J. Eysenck, Morton Deutsch e David O. Sears, embora estes dois últimos não se identifiquem tão completamente com a postura do primeiro, que se atém de forma acrítica ao paradigma das ciências físico-naturais.

Deutsch, por exemplo, reconheceu que

> a firme acentuação nos processos psicológicos como determinantes dos processos políticos na psicologia política norte-americana conduziu a um relativo abandono o estudo da influência dos processos políticos sobre os processos psicológicos (apud Penna, 1995, p.27).

A limitação dessa abordagem não se restringe, contudo, à desconsideração da "influência dos processos políticos sobre os processos psicológicos", nem à precedência dos processos psicológicos sobre os políticos. O equívoco fundamental é a dicotomia entre psicológico e político. A incapacidade de compreender que tais categorias são apenas construções teóricas, instrumentos de trabalho do pesquisador, faz com que a perspectiva psicológica ou política – sob a qual se olha um fenômeno seja confundida com o fenômeno "em si". A atribuição do adjetivo "psicológico" ou "político" depende de um trabalho de interpretação e classificação posterior,

que implica na focalização e na abstração de determinados aspectos de uma realidade, de tal forma que seja possível estudá-la sob um certo prisma.

Portanto, considerar a "influência dos processos políticos sobre os processos psicológicos", é uma falsa solução, já que supõe apenas uma inversão de hierarquia. Ao manter uma ordenação dos processos que não corresponde ao que acontece na realidade, comete um erro equivalente ao apontado por Deutsch referente à "acentuação dos processos psicológicos como determinantes dos processos políticos" (op.cit.).

No entanto, essa limitação não se encontra apenas na abordagem tradicional. A contribuição de maior impacto de expoentes da Escola de Frankfurt e da teoria social crítica[2] à Psicologia Política – "The Authoritarian Personality" (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, Sanford, 1950/65) – também não chegou a ultrapassar essa visão do sócio-político "fora" – a ideologia – e do psicológico "dentro" – a personalidade – do indivíduo.

O movimento atual da Psicologia Política "crítica" não pretende negar as contribuições da Psicologia "tradicional" nem acolher indiscriminadamente as que se auto-intitulam "críticas". Orienta-se para a construção de uma abordagem integrada – uma perspectiva psicopolítica –, que rejeita a possibilidade da "neutralidade científica" e busca a explicitação de seus vínculos e compromissos com determinadas visões do mundo, da sociedade, da pessoa e das relações entre essas instâncias.

Na década de 70, no âmbito da Psicologia Social francesa, surgiu a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1984, 1986). Para muitos psicólogos sociais ela tem representado a possibilidade mais promissora de superação do pensamento dicotômico indivíduo e sociedade – ou psicológico e social – permitindo a construção de "uma psicologia social mais socialmente orientada" (Sá, 1993).

Para a Psicologia Política, a Teoria das Representações Sociais amplia horizontes, pois permite pensar atitudes, opiniões, valores e crenças – categorias tradicionais nessa disciplina – como dimensões de uma rede de elementos cognitivos e afetivos que constituem "teorias práticas"

[2] Max Horkheimer teve participação ativa e decisiva na concepção do projeto, na associação de Adorno aos demais pesquisadores e, segundo consta, na obtenção de financiamento.

socialmente compartilhadas e construídas sobre a realidade, ou seja, representações sociais. Elas funcionam como "pano-de-fundo" não apenas para pensar o cotidiano, mas para orientar decisões face às questões que ele coloca a todos nós, inclusive as de natureza política.

Um exemplo das consequências mais imediatas do uso da categoria "representação social" (RS) nos estudos sobre comportamento político seria a possibilidade de uma interpretação diferenciada dos resultados das pesquisas de opinião e atitudinais. As respostas dos informantes passariam a ser interpretadas para além das opiniões e atitudes, como indícios para a exploração de dimensões das "teorias práticas" sobre a realidade que fundamentam o seu comportamento político, socialmente compartilhadas, a serem reconstruídas no plano da pesquisa.

No entanto, é bom lembrar, que a leitura e interpretação desses resultados poderia ser feita tanto da perspectiva crítica quanto da tradicional. A adoção do referencial teórico-metodológico proposto por Moscovici não assegura uma visão crítica. Para concretizá-la, é fundamental uma abordagem sócio-histórica do problema, em todas as etapas da pesquisa.

Para ilustrar essas colocações, cabe a referência a uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Estudos de Comportamento Político – LABCOMP – da Universidade Federal de Santa Catarina, por ocasião da última eleição presidencial, em parceria com o prof. Antônio Ribeiro de Almeida.[3]

A pesquisa

Quando decidimos realizar a pesquisa estava claro que a disputa pela Presidência se daria entre Fernando Henrique Cardoso – FHC –, e o candidato do Partido dos Trabalhadores, Luís Inácio LULA da Silva.

Em uma das frentes de coleta de dados, a pesquisa levantou – quantitativamente – os espaços dedicados a FHC e LULA pelo jornal local de

[3] Ao prof. Ribeiro, da Universidade Federal de Uberlândia, devemos não apenas o projeto original da pesquisa, como o incentivo para o posterior desenvolvimento do trabalho e as referências aos trabalhos de Le Bon que citamos no início deste.

maior circulação[4] – texto e fotos –, classificando as referências discursivas em positivas, negativas e neutras, no período entre 1º de setembro e 2 de outubro de 1994.

Os critérios para estabelecer o que seria positivo, negativo ou neutro foram construídos a partir dos resultados de uma pesquisa de opinião[5] sobre preferência e rejeição aos candidatos entre os leitores do mesmo jornal. Foram consideradas negativas as referências que coincidiam com as justificativas de rejeição, positivas aquelas correspondentes aos motivos de preferência e neutras as que não se enquadravam em nenhuma das possibilidades anteriores.

A outra fonte de dados foram justamente as entrevistas da pesquisa de opinião acima mencionada.

Foi verificado que os motivos (os "por quês") mais frequentemente alegados pelos eleitores/leitores em relação a FHC e LULA correspondiam, em grande parte, às imagens dos dois candidatos veiculadas através do jornal. De posse dos dados coletados nas duas fontes – jornal e leitores – foi possível resgatar, mediante análise qualitativa do material, diversos elementos da representação social de ambos junto a esse segmento do eleitorado de Florianópolis.

[4] Na última década houve uma grande transformação do jornalismo catarinense, com a criação de um diário com penetração estadual (o primeiro a alcançar essa abrangência), que rapidamente suplantou a circulação dos jornais tradicionais. Esse jornal tem uma tiragem muito superior à dos seus principais concorrentes, circulando entre todas as faixas etárias do eleitorado. Um *survey* anterior, realizado pelo Instituto Ethos de Pesquisa Aplicada em setembro de 1994, revelou que cerca de 70% do eleitorado da cidade de Florianópolis o lia pelo menos uma vez por semana. Sua grande popularidade era atribuída, principalmente, ao fato de ser um jornal "moderno".

[5] Realizada na mesma época junto a uma amostra de 400 eleitores de Florianópolis, predominantemente de classe média e média baixa, utilizando um questionário aplicado em dez pontos de grande fluxo populacional dos diversos segmentos sócio-econômicos e demográficos da cidade. Perguntamos aos entrevistados, através de questões "abertas", sobre os "por quês" de suas preferências e rejeições aos candidatos à Presidência da República, bem como sobre seus hábitos em termos de leitura de jornais. Identificados e separados os leitores do jornal em pauta – os que tinham o hábito de lê-lo pelo menos duas vezes por semana –, procedemos à compilação e ordenamento dos "por quês" relativos a cada um dos candidatos.

As razões alegadas tanto para a preferência quanto para a rejeição de LULA revelaram uma representação social do candidato fortemente marcada por expectativas de mudança, pelo caráter ideológico das forças políticas que representava (ou do partido que ajudou a fundar) e por sua história pessoal.

Quem afirmava que iria votar em LULA desejava e apostava na mudança e/ou no projeto político ao qual está vinculado. Dos cento e dez entrevistados que preferiam o candidato do PT e que responderam à questão sobre os "por quês", trinta e nove explicitaram seu desejo de "mudar". Vinte e seis alegaram questões político-partidárias e/ou ideológicas ("projeto de esquerda", "propostas socialistas", p.ex.), expressando sua afinidade com o projeto político (transformador) ao qual está vinculado. Seguiram-se as respostas referentes à sua história pessoal, às suas raízes populares, à sua condição de "trabalhador", de "pessoa do povo" ou que "veio da pobreza", por exemplo, e apenas expressivas ("gosto dele", "simpatizo", "é bom", etc.).

Os que rejeitaram LULA o fizeram principalmente pelo seu perfil ideológico e o das forças que o apoiaram, representados com uma carga afetiva negativa vinculada às ideias de "comunismo", "radicalismo", "sindicalismo", "grevismo", "bagunça", "desordem", associadas explicitamente ou não ao repúdio à CUT e ao PT. Em segundo lugar, aparecem os argumentos de desqualificação intelectual: "falta de" instrução, cultura, competência para governar e similares, e de uma pretensa "inadequação para o cargo ,em linhas gerais.[6]

Tanto para os que o preferiam, quanto para os que o rejeitavam, LULA era o candidato que viria para "mudar tudo" e essa seria a sua prioridade. Essa mudança estava fortemente associada a expectativas (justificadas ou não, positivas ou negativas) de alterações relativas ao direito de propriedade, especialmente da terra e da moradia.

Todos trabalhavam com os mesmos dados "objetivos", ou seja, com elementos de informação muito semelhantes sobre o candidato – sobre as ideias que defende, sua história, sua inserção em termos de classe

[6] Surpreendentemente para os pesquisadores, apenas três pessoas apontaram como causa de sua rejeição a LULA a ideia de que este "acabaria com o plano". Em outras palavras, não destacou-se no discurso dos florianopolitanos a imagem de LULA como o "anti-Real", embora diversas análises tenham sugerido que sua derrota para FHC se deveu principalmente a suas críticas ao plano econômico.

socioeconômica, etc. A principal distinção entre os dois agrupamentos era o quadro valorativo/afetivo a partir do qual avaliavam o candidato: o que para uns era positivo, para outros era negativo... A partir desses componentes – positivos ou negativos – os respondentes "coloriam" suas histórias com acréscimos que, aí sim, não encontravam respaldo nos dados objetivos como, por exemplo, a versão de um entrevistado que afirmou ao entrevistador que os que tinham casa própria seriam obrigados a dividi-la com "sem-teto", no caso de uma vitória de LULA.

Pode-se dizer, portanto, que esse segmento do eleitorado florianopolitano tinha uma representação social de LULA, uma "teoria prática" que não apenas estabelecia um patamar comum sobre o qual se desenvolvia a comunicação (os debates e trocas de ideias sobre o candidato), mas que fornecia os argumentos pró e contra a candidatura.

Em contra partida, como seria de esperar, a maioria das justificativas de preferência por FHC estava vinculada à aprovação e desejo de continuidade do plano econômico que reduzira drasticamente a inflação no país e cuja paternidade ele assumira, como Ministro da Fazenda, o Plano Real. A intenção de voto em FHC também foi justificada por um grande número de entrevistados com base em argumentos de qualificação intelectual quanto a sua instrução, cultura, competência e/ou adequação para o cargo. Embora esse tipo de justificativa tenha sido secundária em relação ao Plano Real, constituiu uma dimensão importante para uma parcela significativa do eleitorado de FHC (assim como dos que rejeitaram LULA).

FHC foi rejeitado principalmente por quem não aprovou ou desconfiou do Plano Real em si ou do candidato e suas intenções, identificando-o como um "segundo Collor", "outro Fernando", "candidato das elites", "representante dos interesses dos poderosos" e similares. A referência explícita a determinadas alianças e/ou apoios da candidatura apareceu, também, com uma incidência um pouco menor (PFL, Rede Globo, etc.).

Poder-se-ia dizer, numa primeira leitura, que, assim como LULA foi o candidato da mudança, FHC foi o da continuidade. Mas isso seria uma interpretação muito simplista. Os eleitores de FHC acreditavam que a mudança que desejavam já começara a acontecer, com o Plano Real. A continuidade, para eles, significava dar prosseguimento a uma mudança em curso. A credibilidade do plano econômico, por outro lado, era reforçada

pela representação do candidato como alguém "preparado", "competente", "culto", "educado", enfim, "potente" para mudar o país. Para os entrevistados, a mudança, neste caso, estava mais fortemente associada à "derrota do dragão da inflação", à possibilidade de melhorar as próprias condições econômicas (do entrevistado). Não se tratava, como no caso de LULA, de expectativas de transformação social, de mudanças estruturais.

Por outro lado, LULA foi o candidato dos que não estavam satisfeitos com a mudança ocorrida, seja por que a viam como um engodo, seja por que a consideravam insuficiente. Além disso, para muitos, FHC não era o candidato capaz de produzir as transformações que desejavam, principalmente em função das alianças sobre as quais construíra sua candidatura. Para os que preferiam LULA, sua combatividade, sua trajetória de luta e de superação das condições adversas, tanto em sua vida privada quanto pública, o qualificavam melhor para liderar o país na direção de mudanças sociais efetivas. Pesavam também, nesse sentido, sua opção político-partidária e a identificação como alguém "do povo".

Como vimos, foram construídas representações dos dois candidatos cujos elementos foram identificados tanto no discurso da população, em entrevistas de rua, quanto no discurso do principal jornal da cidade. No entanto, a maneira como foram colocados e a avaliação desses conjuntos de dados "objetivos" variou de acordo com referenciais valorativos que, de certa forma, produzem derivações a partir das representações compartilhadas por todos, ou seja, representações que contêm elementos gerais mas que apresentam especificidades por subgrupo, dependendo dos sentimentos dos entrevistados em relação ao candidato. Assim, a combatividade, o "comunismo" ou o "socialismo" de LULA tanto podiam se constituir em justificativa de preferência como de rejeição. O mesmo acontecia com sua "origem humilde", que podia ser traduzida para "despreparo" ou, ao contrário, para "competência" (por ter "subido na vida" e "chegado até onde chegou saindo do nada"). Da mesma forma, a associação de FHC com "as elites" se constituía num motivo de rejeição para os mais politizados (pró-esquerda), mas poderia ter uma conotação positiva para outros, sendo traduzida como "educado", "preparado", "competente", ou, até mesmo, como "alguém que vai saber se portar 'lá fora', não vai nos envergonhar"...

Se tivéssemos nos limitado ao conceito de opinião não teríamos chegado a tal análise. Poderíamos afirmar, talvez, que "tantos por cento"

votariam em LULA porque desejavam "mudar" e outros "tantos por cento" votariam em FHC porque ele foi o "pai do Real", além de umas outras tantas conclusões desse tipo. A utilização da Teoria das Representações Sociais nos permite conceber as opiniões como dimensões observáveis dessas "teorias práticas" que utilizamos para nos orientar na vida cotidiana. Nesse contexto, o que os entrevistados e o jornal forneceram a nós, pesquisadores, não foram "apenas" opiniões a serem analisadas quantitativamente através das técnicas estatísticas ou a serem associadas para formar uma "imagem" dos presidenciáveis. Eles nos forneceram indícios, pistas, acerca das "teorias práticas" que embasaram o comportamento político do eleitorado nas eleições presidenciais de 1994.

Ao analisar e interpretar os resultados da pesquisa no quadro referencial da Teoria das Representações Sociais, tanto os dados sobre a "opinião pública" florianopolitana quanto a imagem dos dois presidenciáveis veiculada através do jornal, foram encarados como elementos para o resgate das representações sociais de ambos junto ao segmento do eleitorado estudado, ou seja, como componentes (in)formativos e, ao mesmo tempo, expressivos dessas representações. Para tanto, complementamos o trabalho inicial com uma análise quanti-qualitativa do discurso das duas fontes, identificando o que era compartilhado e buscando articular esses fatores num quadro compreensivo, ou seja, uma "teoria prática" sobre cada um dos candidatos.

Essas "teorias práticas", contudo, não surgem do nada, nem "de dentro" das pessoas, nem lhes são impostas "de fora para dentro". São construídas coletivamente, através das comunicações nas relações sociais, em todos os seus níveis. A propaganda e os meios de comunicação de massa desempenham um papel importantíssimo nesse processo, mas não têm o seu controle absoluto. No processo eleitoral, por exemplo, cada elemento de informação publicamente veiculado sobre os candidatos será ou não incorporado às teorias sobre eles, dependendo das suas possibilidades de "ancoragem" em relação à rede representacional pré-existente. A forma como será incorporado, a conotação afetivo-valorativa de que se revestirá no nível das subjetividades, também não podem ser totalmente controladas por qualquer mecanismo conhecido de influência social. Tanto isso é verdade que, mesmo nas situações em que estados totalitários tinham o controle absoluto dos meios de comunicação social e

da propaganda além dos meios de repressão e coação –, os movimentos de resistência sobreviveram, e floresceram quando as circunstâncias sócio-históricas se modificaram a seu favor.

Considerações finais

Este texto foi escrito com o objetivo de, em primeiro lugar, sugerir que a incorporação de um novo aporte teórico-metodológico – como a Teoria das Representações Sociais – pode enriquecer as possibilidades de investigação do comportamento político. Tanto a incorporação quanto a construção de novas perspectivas teóricas são necessidades para o desenvolvimento da Psicologia Política e para a compreensão do comportamento político, em geral. A possibilidade de aprofundar nosso conhecimento, não apenas indo além de, mas reinterpretando o que temos chamado de "opinião pública" à luz desses avanços e da perspectiva crítica oferece a possibilidade de um salto qualitativo para a Psicologia Política, pois acena para o resgate do sujeito político, capaz de pensar criticamente as relações de poder na sociedade em que vive e de articular-se com outros para transformá-la.

Em segundo lugar, teve a finalidade de enfatizar a questão da diferença entre os aportes tradicional e crítico em Psicologia Social – e, por extensão, em Psicologia Política – para lembrar (nunca é demais!) que apenas o segundo é compatível com a perspectiva assumida pela ABRAPSO, que justificou sua criação e legitima sua existência.

Finalmente, foi inspirado pela expectativa de chamar a atenção para essa sub-área da Psicologia Social que apenas começa a despertar o interesse dos pesquisadores brasileiros.

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W.; FRENKEL-BRUNSWICK, E.; LEVINSON, O.J.; SANFORD, R.N. *La Personalidad Autoritaria.* Buenos Aires, Proyección; 1950/1965.

ARDILA, R. Political Psychology; the Latin-American perspective. *Political Psychology,* v. 17, n. 2, p.339-51, jun. 1996.

DEUTSCH, M. Qué es la Psicología Política? *Revista Internacional de Ciências Sociais,* UNESCO, n. 96, 1983.

LE BON, Gustave. *Psychologie des Foules.* Paris, Presses Universitaires de France. 1895/1947.

________. *Les Opinions et les Croyances.* Paris, Ernest Flammarion, 1919.

MONTERO, M. Political Psychology in Latin America. In: HERMANN, M. G. (Ed.) *Political Psychology.* San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

MOSCOVICI, S. The Phenomenon of Social Representation. In: FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Eds.) *Social Representations.* Londres, Academic Press, 1984.

________. *Psicologia Social.* Barcelona, Paidos, 1986.

PENNA, A. G. *Introdução à Psicologia Política.* Rio de Janeiro, Imago, 1995.

PONTE DE SOUZA, F. Histórias Inacabadas; um ensaio de Psicologia política. Maringá, E DUEM, 1994.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais; o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.) *O Conhecimento no Cotidiano.* São Paulo, Brasiliense, 1993.

SEARS, David O. Political Behavior. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. (Eds.) *Handbook of Social Psychology.* 2ª ed. Massachussets, Addison-Wesley, 1969.

VALA, J. Representações Sociais; para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). *Psicologia Social.* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

SEÇÃO II
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Relações sociais: identificando aspectos das práticas pedagógicas promotores de cidadania

Andréa Vieira Zanella *
Adriano Henrique Nuernberg **

Em estudos anteriormente realizados que versavam sobre a prática pedagógica, vimos que uma parcela considerável das publicações que tratam da relação professor/alunos parte de uma perspectiva crítica para a análise destas, concentrando-se na identificação de mecanismos exclusores (Patto, 1990) ou de aspectos da ação pedagógica que se constituem como mantenedores da ordem social vigente (Tragtenberg, 1985).

O olhar pautado na dialética materialista nos permite, por sua vez, entender que toda ação humana, enquanto prática social e histórica, apresenta-se como contraditória. Sob esse prisma, não há práticas que possam ser caracterizadas como absolutas e somente mantenedoras da estrutura social: essas mesmas práticas apresentam lacunas ou contradições que se constituem como anunciadoras da superação, do emergente, do novo. Esta dimensão das práticas pedagógicas que promovem inserção social, ou como estamos tratando aqui, cidadania, está, no entanto, pouco investigada, razão pela qual desenvolvemos o presente trabalho.

A pesquisa bibliográfica realizada possibilitou o levantamento de estudos que discutem a relação cidadania e educação formal. Verificamos, nessa oportunidade, basicamente duas frentes:

1. Autores que relacionam a cidadania com a garantia ao acesso à escolarização. Nessa perspectiva, a inserção social é relacionada ao fato da criança estar na escola, sendo esta entendida como instituição social. (Cavalcanti, 1989; Ferreira, 1994);

* Professora do Departamento de Psicologia da UFSC, doutoranda em Psicologia da Educação pela PUC-SP.
** Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC.

2. Estudos que relacionam a cidadania à garantia, para o aluno, do acesso ao conhecimento sistematizado. Por essa linha de pensamento, o conhecimento é visto como instrumento de luta para o exercício e reivindicação da cidadania (Saviani 1986; Pino, 1991).

Os primeiros indicativos de nossas investigações, entretanto, levam-nos a concluir que a promoção da cidadania, no que tange ao processo de escolarização formal, não se resume somente a essas duas questões: ou seja, não basta garantir o acesso à escola e ao conhecimento sistemático para que a cidadania se constitua, efetive-se: na escola, particularmente através das práticas pedagógicas, também há possibilidades de se engendrar um trabalho que propicie ao aluno condições para que se constitua enquanto cidadão, via o estabelecimento de relações sociais onde a democracia se faça presente. No contexto de sala de aula, os alunos, enquanto sujeitos do/no processo ensino/aprendizagem, constituem/desenvolvem Funções Psicológicas Superiores,[1] apropriam-se de hábitos e atitudes historicamente produzidos e experienciam diversas possibilidades de se posicionarem nas relações sociais.

Essa é a dimensão das práticas pedagógicas que nos interessa neste primeiro momento investigar. Procuramos, pois, responder à seguinte questão: quais os aspectos das práticas pedagógicas que estabelecem estas condições, isto é, possibilitam relações sociais democráticas e, por sua vez, promovem cidadania?

A resposta a essa pergunta está relacionada, necessariamente, a um dos pilares básicos da psicologia: o da constituição do sujeito. Partindo do pressuposto de que "(...) *as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias*" (Marx e Engels, 1989:56), Vygotsky (1984) destaca que não há nada que exista para o indivíduo que já não tenha existido, num primeiro momento, no contexto social. Ou seja, as funções interpsicológicas presentes/constituídas nas relações sociais, com o especial papel da linguagem e da mediação do outro, transformam-se em funções intrapsíquicas, características de cada indivíduo em particular.

Entendendo que o homem se constitui nas relações sociais ao mesmo tempo em que é constituinte das mesmas, Vygotsky destaca que a

[1] As Funções Psicológicas Superiores diferem das Funções Psicológicas Elementares por serem semioticamente mediadas.

aprendizagem formal tem um importante papel nesse processo, pois a apropriação do conhecimento sistemático permite outras possibilidades do ser humano frente à realidade.

Deste modo, a prática pedagógica adquire relevância nesse processo de constituição do sujeito e pode se caracterizar como promotora de cidadania na medida em que possibilite condições para que os alunos possam atuar na realidade de forma mais consciente e deliberada.

Por sua vez, essa mesma prática pode, dependendo das características que assume, constituir-se como obliteradora das reais possibilidades de atuação/inscrição do indivíduo no contexto social, na medida em que promove relações sociais verticalizadas e exclusoras do aluno do processo ensino/aprendizagem.

Outro aporte teórico que fundamenta o presente trabalho foram os estudos de Bakhtin (1995), mais especificamente suas discussões a respeito do conceito de dialogia, o qual destaca a importância do interjogo das vozes sociais na constituição da consciência. A interface dos estudos deste autor com os de Vygotsky (1984) permitiu identificar a promoção da cidadania nas formas de relação estabelecidas e nas falas dos sujeitos presentes no contexto de sala de aula. Vimos, como discutiremos posteriormente, que onde se presentifica a dialogia pode estar presente a promoção da cidadania.

A metodologia de coleta de dados foi a de Análise de Episódios, proposta por Smolka (1991), e a Análise Microgenética, proposta por Meira (1994). Realizamos uma série de filmagens em VHS da prática pedagógica de uma professora e selecionamos um episódio para a análise. Neste episódio tentamos identificar, nas falas da professora e nas atividades propostas, aspectos promotores de cidadania. A seguir, apresentamos uma síntese deste episódio:

> *Episódio*: Estão presentes em sala de aula, nesse dia, a professora e vinte e cinco alunos de quarta-série pertencentes, em sua maioria, às classes populares. A disposição das carteiras é em círculo. A atividade realizada consiste na discussão das respostas a um questionário respondido em pequenos grupos de cinco membros, em uma aula anterior, sobre os órgãos dos sentidos e o sistema nervoso. Não há, na atividade registrada, um representante de cada grupo responsável por apresentar as respostas. A professora a cada nova questão, solicita a algum aluno (que levantou o dedo ou que não leu

> ainda) que leia a pergunta e a outro que a responda. A maioria dos alunos participa ou através da leitura de suas respostas ou pedindo que seus colegas repitam as suas. Em grande parte das respostas, a professora perguntava aos alunos "quem fez diferente?" ou solicitava aos alunos que estabelecessem comparações entre as respostas já lidas. Após a leitura de algumas delas, a professora explicava determinados pontos da matéria não contemplados nas discussões ou que não haviam ficado suficientemente claros. Em determinado momento da discussão, esta pediu que os alunos completassem suas respostas com as de seus colegas. Na discussão de uma das questões, após a leitura de duas respostas aparentemente contraditórias, a professora realizou uma série de perguntas, incitando os alunos a compararem as duas respostas e a identificarem a resolução da questão. Durante o episódio, a professora coordenou a participação dos alunos, por vezes chamando a atenção de alguns deles que mantinham conversas paralelas.

Transcrevemos, a seguir, turnos do episódio analisado, de modo a possibilitar ao leitor uma melhor visualização da dinâmica das relações entabuladas nesse contexto:

> *Contextualização*: Trata-se de um momento do episódio onde está se discutindo a resposta à questão "*Quando ouvimos barulho, o som é captado pelos nervos que ficam em qual órgão?*" Após algumas respostas consideradas inadequadas, a professora repete a pergunta, organizando-a novamente sob outra forma.
>
> 1. (Prj): Tá, deixa só eu explicar um pouquinho! Ô, Nelson! (chama atenção do aluno) Olha só, gente: Quando ouvimos barulho, o som é captado pelos nervos que ficam em qual órgão? Então, olha só. Qual é o órgão do nosso corpo que é responsável por perceber o sentido, por captar os barulhos que a gente ouve?
>
> 2. (Als): O ouvido, o ouvido!
>
> 3. (Prj): O órgão responsável é o ouvido. Agora, como é que esse barulho, a sensação de barulho chega até o cérebro? Quem leva?
>
> 4. (Als): Os nervos! (Alguns olham em direção a seus cadernos e outros olham em direção a colegas).
>
> 5. (Prj): Os nervos que levam. Então olha só: quando ouvimos barulho, o som é captado pelos nervos. Os nervos de qual órgão? / Felipe: (Permanece com dedo levantado)

6. (Felipe): Eu sei. (Permanece com dedo levantado)

7. (Prj): Lê, Felipe.

8. (Felipe): Os nervos ficam no cérebro.

9. (Prj): Quem respondeu diferente?

10. (Als): (Não respondem à professora) / Prf: Tem gente que respondeu diferente que eu vi.

11. Als: (falam ao mesmo tempo) / (Prj): Lê Sidclei (que falou sua resposta no meio da confusão).

12. (Sidclei): É do ouvido!

13. (Prj): Só isso que vocês responderam?

14. (Rafael): É a dois, professora?

15. (Prj): É, lê, Rafael!

16. (Rafael): O ouvido leva o barulho para o cérebro através dos nervos.

17. (Prj): Tá mais completa! Então olha só. Schss... Schss. (pedindo silêncio) Vocês têm que prestar atenção na pergunta. Qual que é a pergunta? O som é captado pelos nervos que ficam em qual órgão? (pausa) O ouvido!, porque olha só: quando o som é captado, para ser levado até o cérebro, ele tem que ser percebido antes pelo ouvido. O ouvido tem que sentir o barulho para levar para o cérebro. Então, a resposta é a... Lê de novo Rafael!

18. (Rafael): O ouvido leva o barulho para o cérebro através dos nervos.

19. (Prj): A equipe que não fez parecido com esta resposta, tenta dar uma melhorada.

20. (Vanessa): Mas por que tá diferente da do cérebro? / Als: (Conversam entre si)

21. (Prj): Porque, olha só: não são os nervos do cérebro que percebem o barulho, são os nervos do ouvido. Depois eles que levam para o cérebro.

22. (Leandro): Rafael, lê de novo. / Als: (outros alunos também pedem para a professora deixar Rafael ler de novo).

23. (Prj): Rafael, tão pedindo para tu leres de novo.

24. (Als): Lê devagar!

25. (Prj): Devagar e bem alto!

26. (Rafael): O ouvido leva o barulho para o cérebro através dos nervos.

27. (Prj): Não precisa fazer igual a resposta dele. Quem entendeu pode escrever do seu jeito. Alguém que não leu ainda, pode ler a número três?

28. (Jônatas): Eu!

29. (Luciana): Eu não li, professora.

30 (Prj): Lê, Jônatas, a pergunta e a resposta.

31. (Jônatas): Os barulhos são enviados para o cérebro em forma de impulsos elétricos. Quem leva os impulsos elétricos até o cérebro? Eu botei assim: quem leva os impulsos até o cérebro são os nervos.

32. (Prj):Tá! (olhando para aluno que conversa) Mauro, concorda com que ele falou?

33. (Mauro): (Não fala nada)

34. (Prj): Não prestou atenção, né? Fica brincando enquanto os outros estão lendo... Fala, David!

35. (David): Os neurônios é que levam os impulsos elétricos até o cérebro.

36. (Prj): As respostas dos dois estão diferentes. Qual que tá certa?

37. (Als): (Alguns alunos dizem que é a do David, outros dizem que é a do Jônatas e Luciana diz que é as duas)

38. (Prj): Por que? (para todos)

39. (Als): (não respondem)

40. (Prj): Olha só, a equipe do David escreveu que quem leva os impulsos até o cérebro são os neurônios. A equipe do Jônatas colocou que quem leva os impulsos até o cérebro são os nervos. Qual dos dois tá certo?

41. (Luciana): Mas professora, os nervos, não é um conjunto de nervos. (professora olha para ela e não diz nem que sim nem que não, só retoma a pergunta para a turma)

42. (Prj): Olha só, quando a gente sente o barulho, então o ouvido sente o barulho e leva para o cérebro. Leva essa informação para o cérebro. Quem que leva? Como é que chega?

43. (Als): Os nervos!

44. (Prj): E os nervos são o que?

45. (Luciana): São um conjunto de nervos. / Als: Neurônios...

46. (Prj): E os nervos gente, o que que é?

47. (Rafael): Um conjunto de neurônios.

48. (Prj): E o que que é neurônio?

49. (Als). É os nervos...

50. (Prj): O neurônio é uma célula do sistema nervoso. É uma célula. E um conjunto destas células, ou seja, um conjunto de neurônios...

51. (Jônatas): (...) (completando a frase da professora) forma um nervo.

52. (Prj): Forma um nervo! Então, qual das duas respostas está certa?

53. (Jônatas): É igual, a mesma coisa!

54. (Prj). (concordando) As duas...

55. (Als): Êh, êh... (Comemoram, uns até aplaudem gritam "Êeh...")

Quais os aspectos da prática pedagógica presentes no episódio acima foram por nós identificados como promotores de cidadania, não se esquecendo da dimensão contraditória já referida?

Inicialmente, o aspecto que diz respeito à organização das carteiras, ou seja, em círculo. Essa disposição, nesse contexto específico, possibilitou que todos se vissem de frente, facilitando a comunicação e as trocas de conhecimento. Tal forma de organizar as carteiras propiciou uma maior integração entre os presentes, até pelo simples fato de que assim tornou-se possível que todos se olhassem sem dificuldade, o que foi adequado para a atividade desenvolvida. Não há um foco, ou uma direção única que foi privilegiada. Relacionando-se esse aspecto com outros que posteriormente

analisaremos, evidencia-se que na situação em questão não há *um* que sabe: o saber está diluído no feixe das relações sociais entabuladas nesse contexto.

Chamamos atenção, no entanto, para o fato de que esta mudança na disposição das carteiras, por si só, não garante a configuração de relações menos verticalizadas entre professor e alunos. Faz-se necessário analisar cada novo arranjo espacial considerando-se os sujeitos envolvidos, as atividades propostas e como se organiza/se caracteriza o espaço pedagógico, para se estabelecer qualquer relação entre a organização da sala de aula e seus resultados no que tange às relações sociais aí entabuladas.

Outro aspecto da prática pedagógica da professora a destacar, são suas ações no sentido de garantir condições democráticas de participação. A professora, mediante os pedidos dos alunos para lerem suas respostas, na maioria das vezes dava voz aos alunos que levantavam o dedo ou não tinham participado ainda. Este critério, discutido anteriormente com os alunos, serviu como regra de participação na organização deste espaço pedagógico, possibilitando que todos tivessem chance de se posicionar.

Tal aspecto ganha destaque se o analisamos em relação à questão da constituição dos mecanismos de autorregulação da conduta. Na medida em que a professora estabeleceu conjuntamente regras de participação, as quais serviram para organizar o contexto pedagógico, também forneceu parâmetros para a autorregulação da conduta por parte dos alunos. Sendo assim, sua prática contribuiu para a constituição de sujeitos autônomos e, nesse sentido, contribuiu para a promoção da cidadania.

"Quem fez diferente?" Quando a professora fez, em várias ocasiões, esta pergunta (a qual apareceu após a leitura, por parte de um aluno, da resposta feita por sua equipe à questão previamente formulada), valorizou os diferentes saberes e as diferentes formas de elaboração do conhecimento, relativizando os saberes em trânsito e valorizando, concomitantemente, as sínteses pessoais de cada aluno. Verificamos também como a professora possibilitou condições para a apropriação de habilidades fundamentais, como a comparação, a percepção de semelhanças e diferenças, as quais são importantes para o desenvolvimento de formas críticas de leitura da realidade.

A dialogia, presente no episódio através da discussão coletiva dos conhecimentos, onde o trânsito de diferentes saberes se fez presente, também se constituiu em outro aspecto da prática pedagógica promotor de

cidadania. Além da contraditoriedade que resulta deste tipo de relação professora/alunos, há também a confluência entre os diferentes lugares ocupados pelos alunos: estes não só apresentam as respostas, como interferem no processo de organização do espaço pedagógico, o que entendemos ser um aspecto importante para a aprendizagem destes e um interessante exercício de cidadania, na medida em que se vivenciam diferentes formas de se posicionarem nas relações sociais. O que se quer destacar aqui é o processo de configuração da dinâmica de produção dos sentidos nas relações sociais. Fontana possibilita-nos vislumbrar a importância deste aspecto da prática pedagógica, quando diz que:

> As diferenciações dos lugares sociais ocupados pelos interlocutores possibilita a emergência de formas variadas de apreensão e articulação dos conhecimentos que estão sendo elaborados, colocando em circulação, explicitamente ou não, uma multiplicidade de sentidos a eles relacionados (Fontana, 1993, p.127).

Outro aspecto a ser destacado é que não só a discussão coletiva dos conteúdos se fez presente, mas também a produção coletiva do conhecimento. Durante o episódio, a professora pediu para os alunos completarem suas respostas com as colocações de seus colegas, as quais se complementavam. Esse procedimento, que valoriza o resultado das produções individuais e a produção coletiva, dialógica, também possibilita o estabelecimento de relações cooperativas: ao invés da professora, como é muito comum nas salas de aulas brasileiras, valorizar a "melhor" resposta, ela incitou a cooperação entre os alunos, no que se refere à possibilidade de socializarem seus saberes para os colegas.

Também merece ser destacado que, segundo a teoria de Vygotsky (1993), a fala, ou a expressão por via de signos linguísticos, propicia uma nova organização do pensamento. Desta forma, a prática pedagógica da professora, com perguntas e desafios constantes aos alunos, oportunizou a estes avançarem em seu desenvolvimento através do acionamento/desenvolvimento de funções psicológicas superiores necessárias ao processo.

As considerações aqui apresentadas, como já assinalamos anteriormente, são resultados de uma primeira aproximação à problemática que pretendemos aprofundar. O estudo desenvolvido, no entanto, nos permite destacar que a *promoção da cidadania* em sala de aula, entre outros aspectos, se efetivará: 1) via constituição de um espaço coletivo de

discussão e produção do conhecimento, que permita o trânsito de diferentes saberes/diferentes sentidos e 2) via estabelecimento de relações sociais não pautadas na dicotomia dominação/submissão. Sendo assim, promover cidadania passa por contribuir para a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, que se apropriam ativamente da realidade que os cerca e possam atuar deliberada e conscientemente sobre esta.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo, Hucitec, 1995.

CAVALCANTI, Rosa M. N. T. *Conceito de Cidadania*; sua evolução na educação brasileira a partir da República. Rio de Janeiro, SENAI/DN, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1989.

FERREIRA, Nilda T. *Cidadania*; uma questão para educação. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.

FONTANA, Roseli A. C. A Elaboração Conceitual; a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA A. L. B.; GÓES. M. C. *Linguagem e o Outro no Espaço Escolar; Vygotsky e a construção do conhecimento*. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feuerbach).* 7ª ed. São Paulo, Editora Hucitec, 1989.

MEIRA, Luciano. Análise Microgenética e Videografia; ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia,* n. 3, 1994.

PATTO, Maria Helena S. *A Produção do Fracasso Escolar.* São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.

PINO, Angel. Escola e Cidadania; a apropriação do conhecimento e exercício da cidadania. In: Coletânea CB E. *Sociedade Civil e Educação.* São Paulo, Papirus, 1992.

SAVIANI, Demerval. Educação, Cidadania e Transição Democrática. In: COVRE. Maria de Lourdes M. (Org.) *A Cidadania que não Temos.* São Paulo, Brasiliense, 1986.

SMOLKA, Ana L. B. A Prática Discursiva na Sala de Aula; uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos do Cedes,* n. 24, 1991.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. *Educação e Sociedade,* São Paulo, n.º 20, jan./abr. 1985.

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1984.

________. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1993.

Participação dos pais na escola: diferentes expectativas

Andréa V. Zanella [*]
Adriano H. Nuernberg [**]
Ceres M. Teixeira [**]
Ivo V. Côrte [**]
Jardel S. da Silva [**]

Desde agosto de 1994 vem sendo desenvolvido, em uma escola da rede pública municipal de ensino de Florianópolis/SC, o projeto de extensão “A Relação Escola *x* População Atendida: construindo uma nova interação”. Este projeto atendeu a uma solicitação da própria instituição que, entre outras coisas, almejava melhorar a participação dos pais na escola.

À primeira vista, incrementar a participação dos pais significa visualizar a escola como um espaço democrático em que as pessoas podem exercer a sua cidadania. O conceito de cidadania tal como o entendemos refere-se a como as pessoas se constituem enquanto sujeitos ativos de sua própria história e da sociedade.

E como a escola pode contribuir para isso? Um dos caminhos seria organizar-se democraticamente, possibilitando a todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem (pais, alunos, professores, merendeiras, faxineiras, diretores, supervisores e orientadores escolares, entre outros) o espaço à voz, à vez e ao voto.

Conforme Paro, para se conquistar uma gestão escolar democrática, utopia entendida como um vir a ser, faz-se necessário, inicialmente, “tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações do interior da escola” (Paro, 1987:51). As relações no interior da instituição escolar, bem como desta para com a comunidade a que atende são produzidas historicamente e, portanto, constituídas a partir de certos pressupostos. Tais pressupostos pautam-se, em nossa sociedade, no

[*] Professora do Departamento de Psicologia da UFSC, doutoranda em Psicologia da Educação pela PUC-SP.
[**] Acadêmicos do curso de Psicologia da UFSC.

capitalismo liberal; levam, pois, a crer que as oportunidades, principalmente no que tange às escolas públicas, são abertas a todos, sendo a escola instrumento de equalização social. O que se vê, no entanto, são escolas produzindo fracasso escolar, exclusão, servindo como instrumento do Estado para a manutenção do "status quo" vigente.

A ambientação democrática, em contrapartida, pode mudar esse papel historicamente construído dentro das esferas do capitalismo, dando ensejo a um importante salto qualitativo para a própria escola, pois, como discute Demo (1989, p.75):

> O que imprime qualidade à escola é menos a localização estatal do que a ambiência democrática que a cerca. Sem controle democrático tudo no Estado se torna impune – também a escola – ou deriva para o atendimento elitista. Assim, uma escola estatal fora do controle democrático tende a ser oferta pobre para o pobre, ou lugar de corporativismos particulares, ou ainda, se for boa, de acesso exclusivo à elite.

Sem ambientação democrática não há como participar efetivamente das atividades da escola; sem ambientação democrática a escola, por sua vez, não assume papel de instrumento de emancipação da comunidade na qual se insere. A emancipação acima citada é aqui entendida como a forma da comunidade retirar-se "...da situação de objeto de manipulação, de cuidados, de assistência, para fazê-la sujeito de seu próprio destino" (ibidem). Nesse sentido, a comunidade deve, assumindo um papel emancipatório, exercer o controle democrático das instituições do Estado. O Estado, em contrapartida, não pode ser visto como uma espécie de órgão filantrópico que lhe presta favores e serviços de ordem assistencial. É no exercício desse controle democrático que a comunidade pode assegurar para si serviços públicos de qualidade, entre os quais a escola.

Serviços públicos de qualidade representam direitos do cidadão – assegurados constitucionalmente – e não favores do Estado. Essa participação, no entanto, que caracterizaria uma gestão escolar democrática, conforme Paro (1987), ainda se encontra distante da realidade de boa parte das escolas brasileiras. Afinal, como destaca o autor, não basta somente reivindicar a participação de todos os segmentos – aí incluídos os pais –, é importante criar mecanismos para que essa participação possa se realizar.

Ora, se a escola realmente deseja transformar-se, assumindo uma postura democrática, faz-se necessário explicitar contradições inerentes aos discursos de pais e do coletivo escolar em relação ao entendimento do que é *participação*. Afinal, do que os professores falam quando reivindicam uma maior participação dos pais? É a expectativa da gestão democrática que permeia este discurso? E quanto aos pais, consideram sua participação expressiva? Será que vislumbram a possibilidade de sua participação ser estendida aos vários aspectos da vida escolar?

A pesquisa realizada procurou, justamente, explicitar tais contradições através da coleta de dados dos discursos de pais e do coletivo da escola. A confrontação das falas destes dois grupos nos revelam diferenças tanto no que se refere à participação efetiva dos pais na escola, quanto na expectativa de cada um dos segmentos sobre essa participação. São essas diferenças e suas implicações que nos propomos a apresentar neste trabalho, contribuindo assim para a discussão de um tema cuja bibliografia é escassa.

A fala dos pais sobre a escola

Para conhecermos a população atendida pela escola, foco do presente trabalho, foram realizadas, através de visitas domiciliares, entrevistas com uma amostra de 30% das famílias que têm crianças matriculadas da 1ª à 4ª série do 1º grau, totalizando 48 famílias.

A realização dessas entrevistas possibilitou a coleta de dados significativos sobre as expectativas dos pais em relação à escola, aos professores e quanto ao rendimento dos próprios filhos, dados estes que apresentamos a seguir, sintetizados.

Para 25% dos entrevistados a escola é "muito importante", ou seja, ela significa tudo na vida de uma pessoa; para este grupo, sem escola o indivíduo não tem futuro: "Tem que ter educação, é fundamental, para ser alguém na vida" (sic). Com respostas similares, temos 56% da população investigada, que destacou a importância da escola. Somente para 19% dos entrevistados a escola é "irrelevante". Estes pensam que a escola pública é muito inferior às outras, pois faltam recursos e a preparação profissional é inadequada.

Percebe-se que grande parte dos pais (41,35%) acredita que a escola seja o ambiente onde se dá o processo ensino-aprendizagem. Uma percentagem de 36,95% percebe a escola como um caminho para a ascensão social, ou seja, a escolarização é a esperança de uma vida melhor. Esse dado também é observado por Gomes (1982); a autora constatou que a visão das classes trabalhadoras em relação à escola é justamente a de elevar o nível socioeconômico de quem por ventura conseguir passar por ela. Essa esperança é facilmente constatada: apesar do fracasso eminente, caracterizado pelos altos índices de reprovação e evasão escolar, os pais das camadas populares continuam matriculando seus filhos, insistindo em acreditar na instituição escolar como um caminho para um futuro melhor para os mesmos (Ceccon, 1990; Ferreti, 1988).

Com relação à participação dos pais nas atividades da escola, a maioria diz participar principalmente de reuniões para as quais são convocados (60,5%). Outros 29% não participam frequentemente das atividades da escola; isso pode ser explicado devido à falta de tempo, pois muitos pais trabalham o dia todo e quando chegam em casa, querem descansar.

Outro fator que influencia o não comparecimento às reuniões diz respeito ao horário destas. Reuniões realizadas pela manhã ou a tarde contam com a participação de um pequeno número de pais; já as realizadas à noite tem ocasionado, por sua vez, um aumento significativo da frequência destes.

A fala do coletivo da escola em relação aos pais

Partindo das informações obtidas junto às famílias, foi levantada a hipótese de que o fator que poderia estar dificultando uma maior integração comunidade/escola seria a divergência de expectativas no que se refere à participação dos pais no contexto escolar.

Sendo assim, realizamos entrevistas semidirigidas com uma amostra significativa de professores, equipes técnico-administrativa e de apoio da escola (aproximadamente 30%).

No que se refere à participação dos pais na Escola, a maioria dos sujeitos pesquisados (64,4%) consideram-na baixa. Com frequência de 21,4%, aparece uma significativa participação dos pais dos alunos da

turma do respondente. Em geral, são pais de alunos que estão em processo de alfabetização e cujos professores dispõem de mais tempo para o contato com os mesmos, pois participam do Projeto de Alfabetização[1] em curso nessa instituição.

Para outros 7,1 % dos entrevistados, os pais apenas frequentam a instituição para fazer reclamações diversas.

Por fim, 7,1 % dos entrevistados não se referem a essa questão.

Com relação ao que o coletivo da escola pensa a respeito da expectativa dos pais em relação à instituição, em primeiro plano aparecem as respostas (30,8%) que destacam uma baixa expectativa dos pais em relação à escola. Para estes, os pais contentam-se com o pouco que lhes é oferecido, não questionando qualidade.

Em seguida, com a mesma frequência (7,7%), temos as respostas que caracterizam a expectativa dos pais frente à escola como: a) prestadora de serviços; b) única responsável pela educação dos filhos; e c) obrigação.

Como terceira categoria, superando a frequência das respostas acima, aparecem as respostas sem referência explícita à questão (46,15%).

Perguntados sobre o que esperam dos pais, em 60% das respostas aparece a expectativa de que os pais devem acompanhar a vida escolar dos filhos. Ressalta-se que a vida escolar, na perspectiva dos entrevistados, restringe-se às questões relacionadas ao processo ensino/aprendizagem.

Em segundo plano, temos as respostas que apontam a necessidade de uma participação política dos pais na escola (20%), qualificadas como reivindicação de melhor qualidade de ensino e de melhores salários para os professores.

Nas duas categorias de respostas seguintes, ambas com 6,67%, temos a expectativa de que os pais devam contribuir com a escola nos seguintes aspectos: a) auxílio material (consertos e aquisição de materiais de

[1] Trata-se de um projeto especial proposto pela escola, que conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. O objetivo principal consiste em propiciar melhores condições de trabalho e formação aos professores das séries iniciais do 1° Grau, através da destinação de parte do tempo de trabalho (20 horas) às atividades de estudo, preparação de aulas e materiais didáticos, atendimento aos alunos e pais.

consumo); e b) opiniões e ideias com relação ao aprendizado do filho e questões mais gerais da escola.

Por fim, 6,67% das respostas não discutem a questão.

A fala dos pais e a fala do coletivo da escola: explicitando algumas contradições

O que apresentaremos agora de certo modo já foi anunciado anteriormente: a contradição dos dados no que se refere às expectativas tanto dos pais quanto do coletivo da escola sobre a participação dos primeiros no contexto pedagógico. Afinal, muito se tem ouvido sobre essa não participação ou sobre o seu caráter deficitário. Por sua vez, cabe perguntar: aos pais é esclarecido o que se espera deles? Os próprios educadores têm clareza de suas expectativas? O que se espera dos pais: que ajudem seus filhos quando estes porventura apresentarem dificuldades no processo de aprender? Ou espera-se uma participação efetiva no projeto político-pedagógico da escola?

O primeiro ponto que se destaca através do cotejamento dos dados obtidos diz respeito às expectativas que os pais depositam na escola e na escolarização dos filhos, em contra posição às falas do coletivo da escola sobre essas mesmas expectativas: 81 % dos pais entrevistados apontam que a escola é importante ou muito importante, visto que a ascensão social dos filhos depende do sucesso escolar. Os educadores, por sua vez, acreditam que a expectativa dos pais com relação à escola é baixa (30,8%), pois contentam-se com o pouco que lhes é oferecido. Cabe aqui perguntar: poderiam os pais esperar algo mais da escola do que um futuro melhor para seus filhos? Considerando-se também as práticas políticas históricas nesse país, onde o público é considerado privado e, consequentemente, os serviços estatais (como a educação pública) deixam de ser direito para se constituir em prática assistencial, como poderiam os pais manifestar-se de outro modo que não "agradecendo" o pouco que lhes é "ofertado"?

Para reivindicar os direitos que lhes são assegurados constitucionalmente faz-se necessário, num primeiro momento, conhecer esses direitos; mas isso só não basta: é necessário também desenvolver estratégias de luta para que esses direitos sejam assegurados. Por que luta? Porque certamente lutar pela causa pública implica em confrontar interesses

particulares, o que só pode ser assegurado através da ação coletiva, organizada. Essa ação coletiva, por sua vez, precisa ser construída.

Nesse sentido, a escola pode se constituir em um local no qual a cidadania pode ser tanto promovida quanto exercida: pode ser um local onde o conhecimento sistematizado seja socializado/produzido/apropriado e também um local onde as práticas democráticas sejam uma constante. Afinal, democracia não se institui, democracia se vivencia. A escola, pois, pode se constituir em um espaço democrático, desde que os profissionais que nela trabalham estejam efetivamente comprometidos com isso.

Essa perspectiva de se ver a escola está ausente na fala dos pais: para 41,35% dos entrevistados, o papel da escola consiste em ensinar. Na fala dos educadores, por sua vez, a necessidade de uma participação política dos pais na escola aparece em 20% dos entrevistados. Para a grande maioria, a participação esperada dos pais na escola resume-se a acompanhar/contribuir com a escolarização dos filhos e auxiliar a escola nas suas necessidades materiais.

Para uma organização diferenciada do contexto escolar faz-se mister, portanto, que as pessoas que participam desse contexto vislumbrem outra possibilidade de organização desse contexto. É necessário também que essas pessoas se conheçam e se respeitem: que as falas dos diferentes sujeitos se constituam como foco de reflexão constante e base para a produção de novas falas; que as diferentes vozes possam ser ouvidas e possam, democraticamente, manifestar-se. Assim sendo, nas falas acima apresentadas destaca-se o desconhecimento, por parte dos professores, equipe pedagógica, equipe administrativa e de apoio, do que pensam os pais sobre a escola e o papel que esta desempenha. No que se refere à expectativa desse coletivo sobre a participação dos pais, as diferenças encontradas demandam a explicitação das mesmas, condição esta fundamental para o delineamento de um projeto coletivo de atuação junto aos pais.

Esse projeto, por sua vez, implica necessariamente a reflexão sobre o que o coletivo da escola pensa sobre os pais: afinal, 66,3% dos entrevistados destacam a necessidade da participação dos pais na vida escolar dos filhos, pontuando o quanto isso tem sido negligenciado pelos pais dos alunos da escola em questão. Somente 6,6% dos entrevistados apontam uma leitura da relação escola x pais dos alunos que transcende o pedagógico: "os pais não

tem consciência da importância de sua participação política na escola" (sic). Apesar disso, essa leitura continua pautada em uma postura que marca a "falta de", o desconhecimento, a "não consciência".

Não estamos aqui questionando a veracidade ou não dessa suposta "falta"; queremos destacar, no entanto, a necessidade de se apontar ou discutir as razões disso, a necessidade do resgate da história do fato assinalado. Talvez um pouco disso possa ser vislumbrado em outra resposta, apontada por 6,6% dos entrevistados: "os pais não reivindicam seus direitos, mas também não há espaço para isso" (sic). O que destacamos dessa resposta? Aqui aparece uma perspectiva de análise que suplanta, pelo menos em tese, a mera atribuição causal: afinal, não faltam coisas somente aos pais; a não reivindicação dos direitos, no caso de uma melhor escolarização para os filhos, relaciona-se com a falta de espaço para isso, ou seja, com a estrutura da instituição escolar que nega/oblitera aos pais a possibilidade de participação efetiva.

Com relação à participação dos pais na escola, constatamos novamente divergências: enquanto a maioria dos professores, equipe técnico-administrativa e de apoio (64,4%) entendem que essa participação é baixa, 60,5% dos pais, por sua vez, afirmam vir à escola, ou seja, que sua participação é frequente.

O único ponto de encontro com relação a esse dado é o fato de que os pais, como expressam nossos dados, participam principalmente quando chamados, o que é confirmado nas respostas do quadro funcional da Escola. Assim, podemos afirmar que os pais, em sua maioria, vêm à escola a partir de uma necessidade concreta, geralmente pontuada pela professora.

Tal fato denota o caráter pragmático das classes populares, que se presentifica no fato de os pais relacionarem a sua participação a alguma finalidade; ou seja: para vir à escola, deve haver alguma razão, sem a qual a participação torna-se inócua. Em contrapartida, a escola nem sempre qualifica a dimensão da participação desejada, chamando os pais, na maioria das vezes, somente para a entrega dos boletins ou para tecer críticas ao fraco desempenho dos filhos. Em consequência, não é de se estranhar a característica da participação dos pais no contexto escolar, ou seja, de comparecerem na medida em que são chamados.

Destaca-se aqui outra contradição: afinal, se o coletivo da escola espera, em sua maioria, a participação dos pais no contexto escolar relacionada às questões da aprendizagem dos filhos; se os filhos não apresentam dificuldades para aprender; por que razão os pais deveriam vir à escola? Se os pais não participam das decisões, sejam estas administrativas, organizacionais ou pedagógicas, e considerando-se que acompanham o desenvolvimento acadêmico dos filhos, o que viriam fazer na escola? E ainda há uma outra questão que merece uma reflexão bem acurada: quando a instituição reclama uma maior participação dos pais estaria interessada em construir um espaço democrático para que isso ocorra? A convivência democrática definitivamente não é das mais fáceis; estaria a escola disposta a pagar o ônus da constituição de um espaço de trabalho conjunto, de decisões coletivas e de acolhimento das divergências?

Essas questões não nos cabem, aqui, responder. Podem se constituir, na verdade, em desafio aos educadores que estejam preocupados com a relação historicamente produzida – e cristalizada – entre a escola e a população que esta atende. As contradições aqui explicitadas (e muitas outras que escaparam desta breve análise) podem, caso sejam foco de reflexão, subsidiar a elaboração de estratégias que objetivem a superação das mesmas. Desse modo, esperamos contribuir para que a escola foco do presente projeto, efetivamente assuma o compromisso que ela mesmo delimitou quando da elaboração de suas diretrizes e metas para o ano de 1996: o redimensionamento da relação escola x comunidade. Afinal, não basta deparar-se com tais contradições, mas sim, partir destas para desenvolver estratégias para que Escola e Comunidade venham a construir uma nova relação: uma relação que promova a cidadania.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M.C. Os Pais, os Mestres e a Associação; em que pé estão; *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 44, 1983.

CECCON, Claudius. *A Vida na Escola e a Escola da Vida.* Petrópolis, Vozes, 1990.

DALSSASSO, Fabíola; SBARAINI, Cláudia. *Relatório de Estágio Supervisionado na Área de Psicologia Escolar.* Florianópolis, 1995. Universidade Federal de Santa Catarina. Mimeo.

DEMO, Pedro. Participação Comunitária e Constituição; avanços e ambiguidades. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 71, p.72-81, 1989.

FERRETI, C.J. Trajetória Ocupacional de Trabalhadores das Classes Subalternas. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 66, 1988.

FRANCO, M.L.B.P. O *que é Análise de Conteúdo.* São Paulo, 1986. Mimeo.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional.* 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1991.

GOMES, Celma B. Representações da Escola por Trabalhadores da Cidade de Salvador. *Revista da ANDE,* ano 1, n. 5, p.43-51, 1982.

NUERNBERG, Adriano H.; SILVA, Jardel S. *Relatório de Estágio Supervisionado na Área de Psicologia Escolar*. Florianópolis, 1996. Universidade Federal de Santa Catarina. Mimeo.

PARO, Vitor H. A Utopia da Gestão Escolar Democrática. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n.60, p.51-53, 1987.

PEREIRA, William César Castilho. *Associação de Pais e Mestres; uma experiência viva.* Petrópolis, Vozes, 1990.

RAGASSI, Doroti. *Relatório de Estágio Supervisionado na Área de Psicologia Escolar.* Florianópolis, 1994. Universidade Federal de Santa Catarina. Mimeo.

A dimensão grupal nas salas de aula: um aspecto pouco investigado

Denise Cord *

O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada durante o primeiro semestre do ano de 1994, junto a duas turmas de 1ª a série do 1º grau de uma escola pública da rede municipal de ensino de Florianópolis. Durante este período foram realizadas 27 observações em sala de aula, bem como entrevistas com as professoras, com o objetivo de resgatar aspectos da relação pedagógica cotidiana e sua relação com o processo de construção da grupalidade.

Ao trabalhar com o conceito de *grupo* e *grupalidade* no contexto escolar, pretendeu-se resgatar o papel social da escola enquanto espaço pertinente à articulação de práticas positivas, que visem a promoção da cidadania.

Nesse sentido, a dimensão grupal se coloca como um princípio pedagógico que tem implicações políticas. Ou, como diz Agnes Heller:

> a constituição do pequeno grupo é um momento importante de passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais. No plano de um trabalho invisível em pequenos grupos, se toma consciência da alienação e de que é agindo que se acaba com ela (Patto, 1990, p.143-4).

Vale esclarecer que, ao privilegiar a dimensão grupal nas salas de aula, não se pretendeu superdimensionar a importância deste nível em detrimento de aspectos institucionais, sociais ou instrumentais, também estruturantes da relação pedagógica, mas incluí-lo sob uma nova perspectiva.

Buscar uma nova perspectiva significa diferenciar esta análise de trabalhos que enfocam as relações em sala de aula extraindo-as do contexto e categorizando-as sob um enfoque bi-pessoal e unidirecional. Significa, também, fugir à tematização dessas relações sob o enfoque pedagógico restrito, o que muitas vezes não contempla o processo de construção da dinâmica coletiva. Por último, implica esboçar uma perspectiva diferenciada

* Professora do Departamento de Psicologia da UFSC, mestre em educação.

dos moldes da “dinâmica de grupo”, a partir dos quais os processos grupais têm sido descritos e analisados como importantes em si mesmos, isolados do contexto mais amplo em que estão inseridos.

Visando atender a este objetivo empreendeu-se, no decorrer da realização desta pesquisa, a descrição e análise de dois processos básicos: o *processo de ensino-aprendizagem* – visto como uma experiência grupal de tempo pré-determinado, concretizado em um conjunto de situações planejadas, projetadas, realizadas e avaliadas e o *processo de dinâmica grupal,* ou seja, o grupo em seu devenir. Nesse sentido, o grupal foi considerado *um nível* de análise das situações de ensino-aprendizagem, e visto como

> um campo de interconexões, de entrecruzamentos do individual, do institucional, do social, etc, onde surgem acontecimentos e processos compartilhados entre sujeitos que perseguem objetivos comuns de aprendizagem (Asch, 1993, p.58).

Os determinantes intrassubjetivos que, com certeza, entrecruzaram os processos compartilhados intersubjetivamente não foram investigados. Procurou-se, com isso, afastar-se de uma discussão onde o individual e a dimensão intrapsicológica, assumissem o sentido do grupo. Nessa perspectiva, os condicionantes sociais e políticos seriam colocados à margem e a localização dos conflitos e dificuldades recairiam nos próprios sujeitos.

A análise do cotidiano da relação pedagógica compartilhada pelos grupos observados não pretendeu, ainda, ser apenas a análise de uma “situação particular”, cuja explicitação se esgotasse em si mesma ou tivesse um caráter meramente exemplificador – do que é “dado”.

Partindo do pressuposto de que a construção de conhecimentos é forjada em experiências grupais de inter-ação, considerou-se como parte desta construção o “aprender sobre essas experiências”. Ou seja, a partir da inclusão oficial em uma determinada turma, com outros não escolhidos, os alunos, além de entrar em contato com os conhecimentos socialmente sistematizados, defrontam-se com a imposição de um outro papel social e com a realidade de compartilhar isso com outras pessoas.

Assim sendo, tanto aquele que jamais frequentou uma escola, quanto o multirrepetente, encontram-se frente ao mesmo desafio, embora a forma de enfrentamento à situação possa variar de sujeito para sujeito,

considerando-se suas experiências diferenciadas de inserção e vivência nos grupos pelos quais transita ou já transitou no passado.

Nesse sentido, paralelamente ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares, segue-se um árduo processo de conquista de um lugar real em cada novo grupo ao qual os sujeitos se encontrem filiados.

Ou, como diz Grossi,

> Esta inserção nunca pode ser copiada e, por isso, ela se encaixa no fenômeno da aprendizagem como o concebemos, o qual significa resolver problema. Problema tem aqui o significado de como obter um efeito que eu não sei antecipadamente produzir ou dar uma resposta a uma pergunta inteiramente nova e original (Grossi & Bordin, 1992, p.118).

No presente trabalho o grupo é considerado elemento mediador na produção de normas e usos sociais, um micro-universo organicamente articulado à realidade social mais ampla. Neste espaço articulam-se, em constantes agenciamentos e fluxos de subjetivações, o devir-criança, o devir aluno-aprendiz, o devir sujeito-social, o devir-professor, o devir-cidadão. A constituição da grupalidade se apresenta como um complexo processo em que a subjetividade se objetiva e a objetividade se subjetiva, tomando formas mais ou menos provisórias, mais ou menos estáveis na trama que constitui os seres-no-mundo.

É importante evidenciar que, do ângulo da análise social centrada na vida cotidiana, as categorias macro-sociais só ganham efetividade quando re-significadas ao nível das instituições sociais, e dentro destas, ao nível dos grupos que as compõem, através dos vínculos estabelecidos. Desta forma, buscou-se olhar o grupo em sala de aula pela via das relações que este constitui a partir de uma história compartilhada sob a mediação do educador.

Para tanto, foi necessário resgatar o modelo das relações interpessoais que se constituíram entre as professoras e os alunos e destes entre si, bem como os critérios e o conteúdo das filiações ao grupo e aos subgrupos que se configuraram.

A questão do método

A primeira dificuldade ao se tentar descrever e analisar as formas de inter-relação no grupo está na complexidade e no caráter dinâmico do seu processo.

A um primeiro olhar as buscas e os rechaços que ali ocorrem podem parecer aleatórias e casuais. Entretanto, o processo que envolve as inter-relações em sala, compreende vários aspectos, que podem estar ligados a fatos internos e inerentes ao cotidiano da sala de aula, como à assunção de determinado papel por um aluno ou grupo de alunos em um momento específico da vivência do grupo, ou às relações que estes estabelecem ou estabeleceram fora dali, em outros momentos e que aparecem misturadas ao contexto observado.

Uma outra dificuldade, ainda, advém da estreita relação entre os fatos que têm lugar no dia-a-dia da vivência do grupo em sala. Como os períodos de observação limitaram-se a três encontros semanais de aproximadamente duas horas cada, não foi possível acompanhar o que ocorria fora desse lapso de tempo. Desta forma, a coleta de dados – nesse caso a observação – revela apenas uma amostra, um recorte da realidade, uma tentativa de integração e recriação da história destes grupos, a partir de um processo constante de reflexão e análise acerca dos fenômenos que tiveram lugar no dia-a-dia da relação pedagógica.

Isto considerado, colocava-se o desafio de apreender o processo grupal como um campo onde as intervenções, tanto do professor como de cada um dos alunos têm eco no grupo, compõem uma história compartilhada, têm significados ao mesmo tempo comuns e distintos para os diferentes sujeitos. A cada vez que estas acontecem, modifica-se o espaço, mudam-se os afetos, constroem-se significados do que seja “ser aluno”, “ser professor”, “pertencer a um grupo” ou “estar à margem”, dentre outros. A sala de aulas se nos apresentava como um mundo complexo, no qual se constroem fenômenos a partir de relações que terão uma historicidade e certas características peculiares engendradas na e pela mediação que o educador torna efetiva nos diferentes momentos de convívio do grupo.

Considerando a escolha do objeto deste estudo, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo etnográfico, cujo método se caracteriza principalmente pelo contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e os sujeitos

pesquisados. Um outro aspecto determinante nesta escolha foi a possibilidade de obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos a partir das observações, o que permitiria descrições mais fidedignas de locais, pessoas e fatos que compunham a realidade estudada. E, por fim, a flexibilidade do esquema de trabalho, o que permitiria um transitar constante entre observações e análises, entre a teoria e a realidade, possibilitando a ampliação e o enriquecimento do processo reflexivo.

Deste modo, procurou-se registrar o “não documentado”, retratar o “presente histórico” da relação pedagógica cotidiana, a partir do qual se tornaria possível reconhecer alguns vestígios e contradições dos múltiplos processos – intra e intersubjetivos, afetivos, sociais, ideológicos, dentre outros – que compõem a realidade educacional em seus aspectos relacionais. Procurou-se, ainda, promover a articulação entre tais aspectos da realidade cotidiana, singular, palco de ações humanas diárias e o movimento social. Nesse sentido, os fenômenos e processos foram analisados como parte de uma totalidade maior que os determina e que é, em certa medida, também por estes determinada.

A escola, as professoras e os alunos – palco, cenários e enredo do processo grupal.

Além das observações em sala de aula, procedeu-se no decorrer da elaboração dos dados da pesquisa, a descrições e análises de aspectos referentes a relação que os alunos pertencentes às duas turmas mantinham entre si, com outras crianças e com o espaço físico nos momentos extra-classe (intervalos e aulas de educação física).

Tais observações possibilitaram a apreensão de aspectos da relação aluno-escola, aluno-aluno, aluno-conhecimento que não se tornavam manifestos durante a observação, ou que colocavam em dúvida alguma percepção decorrente do que fora verificado ali. Foi possível presenciar cenas onde alunos que na classe eram disciplinados, cuidadosos com seu material, com as carteiras e as paredes, no ambiente externo chutavam portas, derrubavam carteiras ou pulavam o muro. Da mesma forma, crianças que em sala de aula não procuravam estabelecer relações de ajuda, puderam ser vistas no pátio ensinando outras a ler a partir de um cartaz, por exemplo. E,

ainda, aquelas que, apáticas e caladas durante as aulas, movimentavam-se durante todo o intervalo, brincando e conversando com colegas de turma.

Este contexto levava a perceber situações contraditórias, mudas situações de simulacro, onde determinadas formas de relação eram camufladas ou interrompidas no interior das salas de aula, para ressurgir ou possibilitar-se fora dali.

Também as professoras, nos diferentes palcos e cenários, encenavam outros papéis, evidenciando seu "ser no mundo" que não é só "ser professora". Juntas, fora das salas de aula, mostravam outros personagens, outros enredos que as constituíam sujeitos na trama social e, frequentemente, deixavam transparecer o desejo de estar em outro lugar e de não falar sobre seu trabalho. Frases comumente ouvidas na sala dos professores desta escola, do tipo: "*vocês não têm coisa melhor prá conversar, não?*" ou "*não cheguei ainda. Tô em clima de final de semana*", são representativas do quanto tentavam adiar a assunção do seu papel de professora.

As fofocas, a conversa informal, o riso fácil, o barulho de muitas vozes, caracterizavam, também nesta escola, a ante-sala das salas de aula. Deixando este espaço transitório, professoras e alunos dirigiam-se à cena comum do seu cotidiano. Juntos, protagonizavam um espetáculo que era sempre o mesmo e outro, porque um espetáculo por se fazer a cada dia, onde as falas não fugiam ao enredo, mas e apesar disso, modificavam-no.

Outro aspecto analisado neste trabalho foi o da história profissional das professoras pesquisadas. Procurou-se, com isso, resgatar dados referentes a sua formação, opção profissional e escolha por turmas de alfabetização, do método de trabalho, além de suas representações acerca do papel do professor, dos alunos e do grupo no processo ensino-aprendizagem. Ainda que não caiba neste artigo detalhar estes dados, vale dizer que as duas professoras entendiam estar pautando sua prática nos pressupostos teóricos de Vygotsky.

Além destes aspectos, empreendeu-se uma investigação acerca das vinculações prévias existentes entre as professoras e os alunos e destes entre si, como forma de conhecer as histórias vinculares já existentes. Desconsiderar isso seria reduzir os encontros e rechaços no grupo ao acaso ou à proximidade física em sala e atribuir significados às interações sem

considerá-las em sua historicidade. O grupo, desta forma, seria visto como um grupo-ilha, cuja história começaria e se esgotaria na sala de aulas.

Em decorrência desta investigação, foi possível apurar que nas duas turmas havia um número muito semelhante de crianças que haviam estudado juntas no pré-primário – 10 alunos (45%) na turma A e 12 alunos (46%) na turma B – e que o número de alunos repetentes desta mesma escola também se aproximava – 7 alunos (32%) e 9 alunos (35%), respectivamente.

Por outro lado, na turma A, 15 crianças mantinham relações extra-classe constantemente. Dessas, 09 estavam unidas por laços de parentesco e as demais por situações de amizade-vizinhança. Na outra turma, apenas 08 crianças costumavam se encontrar fora da escola, não havendo entre elas relação de parentesco. Além disso, na turma A havia repetentes da mesma professora, o que não ocorria na turma B.

O resgate dessas informações mostrou-se fundamental no decorrer das observações, pois permitiu compreender que a constituição, forma e permanência ou rompimento dos vínculos nos dois grupos obedeceu também ao critério do conhecimento anterior entre seus componentes, mas incluiu claramente outros, os quais buscar-se-á explicitar neste texto.

Dois grupos, duas trajetórias: o papel da mediação do educador no processo de construção da grupalidade

O termo "mediação" é utilizado aqui de acordo com a perspectiva históricocultural, a partir da qual a relação de ensino-aprendizagem é entendida como um processo de procura e elaboração por parte dos alunos, das informações a respeito de um determinado objeto de conhecimento, sob a orientação do educador.

Os princípios subjacentes a esta concepção são, de um lado, que o conhecimento não existe num "lugar" preciso, mas se encontra difundido em inúmeras fontes. E, de outro, que ele tem que ser, de alguma maneira, "refeito" pelo sujeito aprendiz com a ajuda dos demais educandos e do professor que, por ser mais experiente, deveria ser capaz de guiar os alunos tanto na sua procura quanto em seu processo de elaboração.

Desde os primeiros dias de aula, o estilo de mediação efetivado pelas docentes diferenciou-se substancialmente. Enquanto a professora da turma A procurava remeter aos alunos a discussão e construção das regras que estabeleceriam algumas rotinas – como ir ao banheiro, dirigir-se à lixeira ou escolher um lugar para assistir às aulas –, a outra professora costumava determiná-las a partir de critérios que raramente eram explicitados ao grupo e quando o eram, evidenciavam o descontentamento com a indisciplina e participação dos alunos.

Um outro aspecto discutido refere-se à questão da utilização de mecanismos disciplinares: observou-se que nas duas turmas havia a preocupação das docentes com o controle dos corpos, ritmos, fala e silêncio. No entanto, na turma A este controle se evidenciava principalmente nos momentos de introdução às atividades, quando a professora parecia estar procurando assegurar sua autoridade em sala. Já os momentos de desenvolvimento das atividades eram povoados por conversas, trocas, situações de mútua ajuda e pela constante constituição de subgrupos de trabalho, que costumavam inter-relacionar-se, desenvolvendo formas de cooperação.

A professora da turma B, por sua vez, insistia no silêncio e na utilização de "sinais" – como levantar o dedo – que indicassem o desejo ou necessidade de autorização para falar. O mesmo sinal deveria ser utilizado pelas crianças sempre que necessitassem solicitá-la, seja para receber alguma ajuda específica, responder a alguma pergunta, pedir para ir ao banheiro, tomar água ou apontar os lápis na lixeira.

Foram observadas poucas situações de trabalho em subgrupos nesta classe e, durante a realização dos mesmos, a postura correta e o silêncio eram regularmente exigidos pela docente, bem como a permanência de cada integrante na sua equipe, o que dificultava a mobilidade e as situações de troca entre os componentes dos subgrupos.

Como se pode perceber, nos dois grupos havia a possibilidade de realização de trabalhos em subgrupos, mas assim como o encaminhamento das formas de organização e mobilidade eram diferentes, também o eram a explicitação da escolha entre os elementos que formariam os mesmos. Enquanto a professora da turma A costumava estimular escolhas espontâneas, determinadas por critérios dos alunos, a outra docente se

utilizava ora de critérios aleatórios – como o sorteio –, ora de critérios próprios, como a junção de alunos considerados fracos e indisciplinados com alunos" fortes" e disciplinados, por exemplo.

A forma como estas professoras encaminharam a relação inicial com os alunos, destes entre si e com o objeto de conhecimento, mostrou-se pouco alterada no decorrer do período observado, demarcando a construção de processos de mediação bastante singulares e estreitamente relacionados à trajetória possível a cada um dos grupos.

Partindo da perspectiva histórico-cultural, pode-se depreender que, uma forma de mediação que dificulte os processos de inter-ação e inter-relação entre as crianças, não contribui para que essas se tornem capazes de regular suas próprias condutas e vontades, uma vez que deixa de considerar a atividade e seu caráter mediador como a origem social do ser consciente, pois de acordo com Vygotsky:

> Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (Vygotsky, 1984, p.64).

Para este autor, então, a função mediadora do educador inclui sua intervenção no processo de apropriação, pelo indivíduo, das funções interpsicológicas presentes/constituídas nas relações sociais, possibilitando que estas transformem-se em funções intrapsíquicas, particulares a cada indivíduo.

Isto considerado, foram levantadas categorias que possibilitassem o acompanhamento das configurações vinculares que se formavam espontaneamente e as formas de mediação efetivadas pelas educadoras. Observou-se que o estilo de mediação empreendido, resultava em mudanças no movimento do grupo, facilitando ou dificultando o processo de construção de atitudes mais cooperativas e autônomas ou competitivas e dependentes por parte dos componentes dos grupos-classe.

Da mesma forma, observou-se que os critérios de elegibilidade, isto é, aqueles que permitiam a construção de subgrupos, também variavam em função da mediação exercida pelas docentes. Do que foi possível apreender, os momentos de tarefa pedagógica (de trato com os conteúdos), aqueles livres de tarefa pedagógica (do lúdico, da bagunça), a cumplicidade contra o

poder docente e a história vincular prévia, constituíram-se, diferentemente para cada turma em critérios de elegibilidade, determinando as escolhas.

Além desses critérios aglutinadores, algumas atitudes como "abrir" a configuração vincular (permitindo a entrada de colegas) ou "fechá-la" (enrijecendo os vínculos e o desempenho de papéis), pareciam ter a função de "neutralizar" a intervenção das educadoras, no sentido de proteger os subgrupos de uma possível intervenção que pulverizasse esses vínculos.

Destas características, foi possível depreender, ainda, que tanto os alunos quanto as professoras pareciam identificar aspectos da organização grupal em sala de aula. A hipótese de que os educadores captam aspectos da constituição da grupalidade em suas turmas já havia sido levantada, pois sabe-se que o "espelho de classe", amplamente utilizado nas escolas, serve para identificar e romper "vínculos indesejáveis" entre os alunos, como forma de fortalecer a disciplina. No entanto, foi interessante observar que os educandos desenvolveram estratégias de manutenção dos vínculos significativos e que as intervenções das educadoras neste nível costumavam apresentar um caráter intuitivo e pouco reflexivo, pautadas em ideias generalizantes. Para a professora da turma A – que procurava estimular a cooperação entre as crianças – a constituição de vínculos parecia dever-se à proximidade física em sala e à possibilidade de realização de tarefas coletivas. Já a outra professora considerava que tais estratégias se constituíam em formas de burlar a produtividade e a disciplina. Além disso, considerava ser seu papel pulverizar vínculos mais fortes em sala, como forma de garantir a socialização entre todos os alunos.

Os critérios utilizados pelos alunos e pelas docentes foram se tornando inteligíveis na medida em que as formas de organização vincular foram se modificando e apresentando características mais ou menos dinâmicas, mais ou menos estruturadas nos diferentes momentos da vivência dos grupos pesquisados.

Como o estudo realizado contou com a participação de duas professoras que apresentaram estilos de mediação bastante diferentes, foi possível observar duas trajetórias de grupo marcadamente distintas. As crianças da turma A puderam desempenhar o papel de alunos de forma mais autônoma e criativa, constituindo um processo onde o grupo assumiu formas mais dinâmicas, pautadas na cooperação. No outro grupo, os alunos

tenderam a desempenhar papéis mais rígidos e estereotipados, o que pautou um processo de construção grupal baseado em relações de dependência e competitividade.

É importante ressaltar que os caminhos delineados pelas duas turmas na construção de sua história grupal, evidenciaram que no cotidiano da relação pedagógica, pode-se atingir graus e tipos de organização grupal muito diferentes: agrupamentos efêmeros, a consolidação de formas de inter-relação rígidas, com papéis demarcados, ou uma estruturação vincular mais dinâmica e cooperativa.

Ficou claro que as formas de construção e manifestação da grupalidade estão interligadas ao próprio processo vivenciado pelos grupos e o tipo de mediação implementado pelas professoras, sendo que um "estado ideal", a ser atingido no final de um trajeto linear, está fora de questão. Assim sendo, a possibilidade de constituição do grupal em sala de aula, ou seja, da potencialidade de ser grupo, contempla um jogo dialético, de movimento permanente, de constantes progressões e regressões, estando sempre presente, mesmo em condições desfavoráveis. O que muda são as formas de manifestação desse processo, ou seja, o grupo poderá se desenvolver, crescer, assumir formas mais ou menos dinâmicas ou paralisar e assumir formas estereotipadas e rígidas de relação.

Considerando-se que na vivência dos grupos se está constantemente "aprendendo a aprender", isto é, a organizar e significar experiências, emoções e pensamentos, pode-se depreender que esta é uma aprendizagem implícita, profunda, estruturante do sujeito enquanto sujeito cognoscente. É preciso considerar que esses processos se imbricam na formação da subjetividade, constituindo modalidades de ser-no-mundo, bem como formas de entendimento de "como o mundo é".

Entende-se que tais argumentações assinalam a importância de se instrumentalizar o educador no sentido de resgatar este nível específico do processo ensino-aprendizagem como um nível extremamente importante na elaboração e reconstrução do conhecimento sistematizado – afinal, objetivo principal a que se deve destinar a educação escolar.

Referências bibliográficas

ASCH, M.S. *Hacia Una Didáctica de lo Grupal.* Buenos Aires, Mino y Dávila Editores, 1993.

BOHOSLAVSKY, R.H. A Psicopatologia do Vínculo Professor-Aluno; o professor como agente socializante. In: PATTO, M.H.S. (Org.) *Introdução à Psicologia Escolar.* São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.

BUSTOS, D.M. O Teste Sociométrico; fundamentos, técnicas e aplicações. São Paulo, Brasiliense, 1979.

CARVALHO, A.M.A. & BERALDO, K.E.A. Interação Criança-Criança; ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Caderno de Pesquisa,* São Paulo, n. 71, p.55-61.

CHAUÍ, M.S. Ideologia e Educação. *Revista Educação e Sociedade,* São Paulo, Cortez/Autores Associados, n. 5, p.24-40, 1982.

EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante.* São Paulo, Cortez, 1986.

FONSECA FILHO, J. S. Psicodrama da Loucura; correlações entre Buber e Moreno. São Paulo, Ágora, 1980.

FOUCAUL T, M. Vigiar e Punir; história da violência nas prisões. Petrópolis, Vozes, 1984.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História.* 9ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GROSSI, E. P. O Triângulo Básico da Estruturação Humana. In: GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (Org.) *Revista Paixão de Aprender.* Petrópolis, Vozes, 1992.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História.* Rio de Janeiro, Ed Paz e Terra, 1985.

________. *Sociologia de la Vida Cotidiana.* Barcelona, Ed Península, 1987.

MELLO, G. N. Magistério de 1º Grau; da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982.

NOSELLA, P. Comportamento Político no Horizonte da Competência Técnica. *Revista Educação e Sociedade.* São Paulo, n. 14, p.91-97, 1983.

PATTO, M.H.S. *Introdução à Psicologia Escolar.* São Paulo, T.A.Queiroz, 1981.

________. Psicologia e Ideologia; uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T.A.Queiroz, 1984.

________. A Produção do Fracasso Escolar; histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do Vínculo.* São Paulo, Martins Fontes, 1986.

________. *O Processo Grupal.* São Paulo, Marins Fontes, 1988.

SAVIANI, D. Competência Política e Compromisso Técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Revista Educação e Sociedade.* São Paulo, n. 15, p.111-143, 1983.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente.* 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

________. *Pensamento e Linguagem.* 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

Psicologia e educação

Carmen Silvia de Arruda Andaló

Da mesma forma que as demais Ciências Humanas, a Psicologia se constituiu num momento histórico específico em que um novo modo de produção – o capitalismo estava se consolidando. Assim sendo, nasceu sem o caráter instituinte e de ruptura com a visão dominante da época, como foi o caso das ciências da natureza. Pelo contrário, nasceu com uma marca fortemente ideológica, que carrega até hoje, a saber, a de legitimar a ordem recém-estabelecida. E mais, foi das últimas das ciências humanas a desenvolver uma reflexão crítica sobre seu corpo teórico e técnico.

Dada sua matriz de origem, adotou uma perspectiva adaptacionista ainda hoje fortemente presente –, de lidar com abstrações, isto é, com homens descontextualizados social e historicamente. Em meio ao embate entre ideias que concebiam o homem como ser natural ou enfatizavam as influências de meio, ora valorizava um aspecto, ora outro, sem conseguir fazer uma síntese entre estas duas tendências.

Em consonância com a ideologia dominante, em especial com o individualismo, passou a pesquisar e trabalhar com os fenômenos do mundo interno, ou seja, com a intrasubjetividade. Como não podia deixar de ser, preocupou-se basicamente com questões ligadas ao diagnóstico de distúrbios, sem quase nunca questionar que parâmetro de normalidade adotava. E tais distúrbios se localizavam basicamente nos próprios sujeitos ou, no máximo, em seu ambiente mais próximo, a família.

Desenvolveu, a partir desta ótica, todo um arsenal metodológico que, numa perspectiva eminentemente tecnicista e funcionalista, visava a correção dos mesmos ou no máximo a sua prevenção. Oferecia prescrições sobre desenvolvimento infantil, aprendizagem, higiene mental, etc., contribuindo para a normalização individual e social.

Só recentemente, ainda de forma gradual e numa árdua luta, passou a não se referir a abstrações, lidando com homens social e historicamente localizados. Deixando gradativamente de falar no singular – o homem, a criança, o aluno –, mas no plural – nos homens, nas crianças, nos alunos –,

começou a adotar uma perspectiva de que o homem não é um ser natural, mas se constrói *na* e *pela* cultura, ou seja, na *intersubjetividade.* Nesta perspectiva é possível vislumbrar que a Psicologia é sempre PSICOLOGIA SOCIAL e emerge a preocupação com as PRÁTICAS SOCIAIS referentes a homens concretos.

Com toda esta história, a Psicologia, como não poderia deixar de ser, exerceu sobre a Educação, uma influência bastante nefasta, pois os problemas de escolarização passaram a ser localizados basicamente nos próprios alunos e em suas famílias, geralmente vistas como desorganizadas e desestruturadas. Trata-se de uma fase, que, aliás, ainda perdura até hoje, em que lidava com as chamadas *dificuldades* ou *distúrbios de aprendizagem,* procedendo a todo um processo de avaliação (testagem), orientação e encaminhamento (terapêutica), que desempenhou uma função fundamentalmente estigmatizante e discriminadora com relação aos alunos, em especial aqueles oriundos das camadas populares.

É nesta perspectiva sócio-histórica da construção da subjetividade humana que vêm sendo desenvolvidos alguns trabalhos em instituições públicas de ensino e de saúde, dentro do *Laboratório de Educação e Saúde Popular* – LAESP (criado em 1993 junto ao Departamento de Psicologia da UFSC). Nestes, tem-se procurado explicitar, não só o caráter eminentemente preconceituoso de muitas das concepções e procedimentos tradicionais da Psicologia, como também experimentar novas formas de compreender e encaminhar as atividades, na busca de construção de um saber que vá ao encontro das necessidades e interesses das classes subalternas.

As frentes de trabalho que venho desenvolvendo, junto com estagiários de Psicologia e orientandos de Mestrado em Educação e em Psicologia, sucintamente são:

a. Atividades ligadas à "Formação e Aperfeiçoamento de Professores em Serviço", que têm propiciado a investigação de dimensões relativas ao cotidiano de algumas instituições públicas, como é o caso de questões ligadas a disciplina/indisciplina (dos alunos) relacionada com a autoridade *x* autoritarismo dos professores, ou problemas referentes às 5as séries do primeiro Grau, fase onde são constatados altos índices de repetência e evasão escolar;

b. Atividades relacionadas à sexualidade humana, tais como um projeto com gestantes num Posto de Saúde e outro com adolescentes numa proposta de Educação Sexual Continuada, cujos principais objetivos são a prevenção da AIDS, da Gravidez Precoce e a Elaboração de uma Sistemática para trabalhar este tema em escolas públicas.

Em todos estes trabalhos está implícita uma opção política de lidar com instituições públicas que atendem preferencialmente classes subalternas, dentro da perspectiva sócio-histórica. Trata-se de projetos integrados de extensão e pesquisa, que assumem a forma de pesquisa-ação.

Diretrizes básicas dos trabalhos realizados

Tendo por referencial a concepção de que os homens se constituem através das relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, num espaço e num tempo determinados, foram estabelecidas as seguintes diretrizes básicas para nortear os trabalhos realizados.

A contextualização

Sendo coerente com a abordagem sócio-histórica adotada, busca-se sempre contextualizar os sujeitos e as situações que estão sendo trabalhadas na tentativa, não só de conhecer os vários níveis nos quais estão inseridos, a saber, o grupal, o institucional, o local e o macro-social, como de estabelecer relações entre eles.

Faz-se necessário esclarecer que não se trata simplesmente de incluir estes vários níveis, mantendo a perspectiva tradicional onde a esfera individual e a social se mantêm separadas, ainda que superpostas. O que se procura, de fato, é promover uma ruptura com estas visões estanques, passando a considerar o âmbito institucional – no caso, a escola e o posto de saúde – como espaços onde as vertentes individuais e sociais se articulam numa complexa rede de relações.

Princípio do "estranhamento"

Como se trata de trabalhos desenvolvidos com classes subalternas, tradicionalmente consideradas "incapazes de gerir" de forma satisfatória sua vida, nos trabalhos desenvolvidos procura-se adotar uma postura de

permanente desconfiança com relação às explicações habituais, imediatas e fáceis que se tem. Assim sendo, sempre são colocadas em dúvida tais explicações geralmente baseadas em estereótipos e preconceitos, que se encontram naturalizados. Este esforço vai na direção de explicitar o caráter ideológico do conhecimento produzido social e historicamente, que permanece como inquestionável e verdadeiro.

Aqui cabem algumas considerações a respeito do saber popular x saber científico. Observa-se, com frequência, uma postura "iluminista" por parte daqueles que se dispõem a trabalhar com camadas populares, o que resulta muitas vezes numa intromissão por vezes excessiva na vida destas pessoas, pelos que se consideram os detentores de um "saber científico e competente". Com isto não estou pretendendo negar o papel de "interlocutores qualificados" que podem vir a ter, mas simplesmente mostrar que estas classes detêm um saber, que embora empírico e cotidiano lhes oferece estratégias de sobrevivência muitas vezes eficazes, mas que são frequentemente subestimadas ou consideradas inadequadas. Tanto é assim que conseguem sobreviver a despeito das suas adversas condições de existência.

Gramsci em suas reflexões afirmou que "todos os homens são filósofos". Com isto queria dizer que, longe de apenas agirem e transformarem o mundo e a si mesmos, os homens se caracterizam como seres que também necessitam construir explicações. Ou seja, a vida dos homens os leva a criar **saberes**, que são produzidos na prática social. Este nível do saber empírico, ligado à experiência imediata, necessário e suficiente à sobrevivência, é chamado por este autor de *senso comum.* Trata-se de um saber que vem sendo pesquisado por outros pensadores como Agnes Heller, que se dedicou a investigar o *pensamento cotidiano,* cujas principais características descreve:

– **pragmatismo**, porque está voltado a resolver questões de ordem prática;

– **imediatismo**, pois se dedica a resolver problemas do aqui e agora;

– **a-historicidade**, não no sentido de não ter sido construído historicamente, mas no sentido de que não reconhece as determinações históricas mais amplas que o constituíram;

– **fragmentação**, falta de coerência interna e acriticidade;

– nele é **verdadeiro** aquilo que dá certo;

– permanece na **aparência** dos fenômenos;

– funciona por **analogia** e por **ultrageneralizações provisórias** baseadas geralmente no sentimento de **confiança**. Quando estes se apoiam na *fé* ou na *crença,* segundo Heller, tem-se a formação de **preconceitos**, fenômenos característicos da vida cotidiana.

Em suma, o pensamento cotidiano se constitui como necessidade básica dos seres humanos e é formado por um conjunto de crenças e opiniões a respeito do mundo e de si mesmos, que facilitam sua adaptação imediata. O *pensamento científico, metódico e rigoroso,* embora originário do pensamento cotidiano, apresenta características diferentes e até mesmo opostas a ele.

O "desamordaçamento" das classes subalternas

Diante do quadro de desconsideração e desvalorização da cultura popular acima referido, outra diretriz adotada nos trabalhos empreendidos, diz respeito às necessidade de se combater o histórico processo de "amordaçamento" das classes subalternas, cuja palavra, geralmente considerada inadequada e inculta, tem sido cassada.

Patto, em sua tese de Doutorado, já havia denunciado nas instituições escolares, a imposição, do código linguístico culto e, consequentemente, de um estilo de pensamento. Criou-se, segundo ela, um verdadeiro "mito de deficiência de linguagem" das classes populares, através de várias pesquisas realizadas no âmbito das "teorias da carência cultural" (anos 60 e 70), que indicavam a existência de deficiências generalizadas nessas classes, entre as quais se destacava a deficiência verbal como importante explicação para seu insucesso econômico e social.

Outras investigações, entretanto, evidenciaram que não se trata de deficiências, mas de uma linguagem diferente, ou como diz Ecléa Bosi,[1] de um código que não é restrito, mas *conciso,* "mistura inextricável de palavra e gesto". E acrescenta ainda que qualquer proposta de compensar a privação cultural "leva a atitudes que reificam, ou melhor, condenam à morte os

[1] BOSI. E. apud PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia – uma Introdução Crítica à Psicologia Escolar.*. São Paulo: Queiroz, 1987 p. 148.

objetos e significações da cultura do povo, porque impedem ao sujeito a expressão de sua própria classe".

Diante disso, a orientação adotada nos trabalhos realizados é de buscar conhecer, resgatar e respeitar a linguagem utilizada pelos grupos. Para tanto, faz-se necessária uma postura que, em primeiro lugar, reconheça o desconhecimento que se tem a respeito da realidade vivida por estas classes e, em segundo lugar, de "aprender a olhar e a ouvir", antes de qualquer tentativa de intervenção. Isso tem propiciado o levantamento do senso comum dos grupos trabalhados.

Por outro lado, não se tem deixado de utilizar a linguagem culta, com o objetivo não de suprimir o código utilizado pelas classes subalternas, incontestavelmente útil e eficaz à sua sobrevivência, mas de introduzir gradativamente a linguagem dominante, de modo a instrumentá-las na luta pela transformação de suas condições de existência.

A este respeito, é ilustrativa a fala de P. Freire, na introdução ao livro de Leser de Mello quando comenta de forma muito feliz sobre a impossibilidade de fazermos uma pedagogia longe das classes populares, "... sem conviver com elas, sem nos "banhar" nas águas, nos "córregos" de sua cultura, sem perceber criticamente sua linguagem, suas metáforas, sua sintaxe. Sem perceber como percebem, como sabem o mundo e como se sabem nele, não, obviamente, para ficar parados, imobilizados, romanticisticamente aderidos ao nível de seu saber de pura "experiência feito". Pelo contrário, para superá-lo, mas a partir dele".[2]

Nesse sentido, tem-se procurado respeitar o contexto "real" dos grupos, seja na escola, seja no posto de saúde, de modo a estimular e respeitar a linguagem dos participantes, valorizando suas ideias, concepções e experiências, não para ficar presos a eles, mas para estimular sua superação.

O grupal

Outra diretriz adotada nos trabalhos que vêm sendo realizados refere-se ao privilégio aos trabalhos de natureza grupal, não só porque consegue atingir uma clientela maior, como também para estimular o

[2] FREIRE, P. apud MELLO, S.L. *Trabalho e Sobrevivência – Mulheres do Campo e da Periferia de São Paulo*. São Paulo, Ática, 1988, p. 5.

compartilhamento e a solidariedade, pois um dos objetivos que perpassam todos estes trabalhos é o **Resgate da Cidadania**.

Convém esclarecer que os grupos não são vistos nesta abordagem como um somatório de pessoas, mas como um conjunto, sempre em movimento, que constrói em função de uma tarefa, histórias únicas e singulares. O emprego do referencial grupal utilizado, entretanto, nada tem a ver com as tradicionais "dinâmicas de grupo" que, de acordo com Chauí, tendem a produzir pelo menos dois efeitos nefastos. "O primeiro deles concerne ao fato de que tal dinâmica tende a gerar uma nova e mais sutil dependência recíproca", na medida em que o coordenador parece desaparecer, recriando "...no interior do grupo *autoridades invisíveis* porque as relações têm a aparência de serem paritárias, quando não o são." Ocorre, segundo essa autora, o desaparecimento aparente da "... diferença entre dirigentes e dirigidos, sob a ilusão da vida em grupo", Outro efeito seria o de criar nos integrantes do grupo a expectativa de ampliar para além do espaço grupal, "...a mesma experiência o que, sendo impossível, gera frustração permanente, pois o microcosmo artificial criado pela dinâmica de grupo não pode transformar-se em macrocosmo social".[3]

Na perspectiva desta autora, o trabalho em grupo pode ser uma experiência extremamente rica na medida em que se constituir como um trabalho, isto é, em que as relações entre os membros do grupo estiverem mediadas por uma tarefa comum, que é exatamente o que une e diferencia seus participantes.

Heller, citada por Patto, também evidencia que a constituição de *pequenos grupos* é um momento importante no processo de desalienação dos homens. Não está porém se referindo a quaisquer grupos, mas àqueles que "... se indagam 'porque?' e 'como?', e nos quais se estabelece uma relação libertadora"[4] e de reflexão.

Nesse sentido, tem sido experimentadas várias formas de coordenação dos grupos temáticos realizados com gestantes e adolescentes, no sentido de se colocar como "*interlocutora qualificada*", por dispor de

[3] CHAUÍ. M. "Ideologia e Educação". *Rev. Educação e Sociedade*, Ano II, n. 5, Jan / 1980, p. 33

[4] PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar – Histórias de Submissão e Rebeldia*. São Paulo: Queiroz, 1990, p.144.

conhecimentos mais elaborados. Assume basicamente funções de estimular a fala, a participação, a troca e compartilhamento de experiências, bem como a capacidade de reflexão dos membros dos grupos, partindo sempre do saber que os grupos detêm.

Tem sido observado que as instituições, em geral, apresentam uma tendência homogeneizante e individualista, que tende tanto a massificar como a psicologizar os fenômenos, explicando-os com frequência no nível da intrasubjetividade.

Outro aspecto importante é que o que se observa e descobre sobre os grupos trabalhados a eles deve ser devolvido, pois lhes pertence. Trata-se, portanto, de uma proposta que procura devolver aos membros dos grupos seu papel de *sujeitos sociais,* de *agentes da sua própria mudança.* Caso isto não seja feito, tem-se como forte possibilidade, a *manipulação dos grupos*, extremamente facilitada numa sociedade desigual em que "*saber é poder*".

Referências bibliográficas

CHAUÍ, M. Ideologia e Educação. *Rev. Educação e Sociedade,* ano 2, n. 5, jan.1980.

PATTO, M.H.S. *A Produção do Fracasso Escolar*; histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz, 1990.

________. *Psicologia e Ideologia*; uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1987.

FREIRE, P. apud MELLO, S. L. Trabalho e Sobrevivência; mulheres do campo e da periferia de São Paulo. São Paulo, Ática, 1988.

Do ensino especial ao ensino regular: tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais

Maria Sylvia Cardoso Carneiro *

A discussão sobre a integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais tem se intensificado nestas duas últimas décadas no Brasil. Envolve questões tais como as diferentes concepções de deficiência e com ela todo o problema da avaliação, diagnóstico e prognóstico. Quem pode ser considerado deficiente? Até que ponto se pode determinar um prognóstico de desenvolvimento? Qual o melhor sistema de ensino para a educação de indivíduos considerados portadores de necessidades educativas especiais?

Esta discussão traz à tona também o preceito constitucional da universalização e democratização do acesso à escolaridade à população de 7 a 14 anos, na medida em que a realidade educacional no Brasil hoje ainda é a de exclusão de significativa parcela do alunado das redes públicas de ensino.

É a partir destas questões que discuto o processo de integração de alunos considerados "especiais" às redes regulares de ensino. Nessa discussão devemos considerar que, nas redes públicas de ensino, há ainda muitos preconceitos acerca das capacidades intelectuais das crianças de classes populares, e mais ainda daquelas que apresentam alguma deficiência. As práticas pedagógicas continuam contribuindo para reafirmar equivocadamente que o fracasso escolar deve-se à inferioridade de condições de vida das populações marginalizadas.

O presente trabalho faz parte de minha dissertação de Mestrado em Educação, defendida na UFSC em agosto de 1996. Constitui-se na expressão do resultado de um dos trabalhos de pesquisa e extensão desenvolvidos no Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (NUCLEIND/CED/UFSC) desde 1991.

Em 1992, a proposta do NUCLEIND era o estudo do desenvolvimento humano, visando instrumentalizar a prática docente com

* Mestre cm Educação, pesquisadora do Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano – NUCLEIND/CED/UFSC.

uma visão de homem capaz de compreender a deficiência e outros estigmas de fracasso enquanto expressões da organização da sociedade. Os estudos desenvolvidos pelo NUCLEIND apontavam para questionamentos acerca da produção da deficiência mental e o papel da Educação Especial na consolidação deste e de outros estigmas de fracasso. Questionavam-se também as visões de desenvolvimento humano e aprendizagem presentes nas redes regulares de ensino e o quanto as práticas pedagógicas contribuíam para a produção do fracasso escolar.

Nos anos de 1992 e 1993, participei de projetos de extensão universitária, junto ao NUCLEIND, que tinham como objetivo central acompanhar a integração de "alunos especiais" na escola pública de ensino regular, a partir dos princípios teóricos de Feuerstein e Vygotsky. Que princípios teóricos são estes?

Vygotsky, psicólogo russo do início do século (1896-1934), desenvolveu uma abordagem sócio-histórica na Psicologia, que rompe com a ideia de uma natureza humana anterior ao social, trazendo uma nova visão de homem enquanto sujeito histórico.

Postulando que *a essência do homem é social,* Vygotsky enfatiza o papel fundamental do *processo ensino-aprendizagem e das interações sociais para o desenvolvimento humano.*

Reuven Feuerstein (1921–) propõe a **Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural**, referindo-se à *possibilidade do sujeito percorrer uma trajetória de desenvolvimento diferente daquela prevista pela sua condição genética, orgânica ou social.*

Esta proposta teórica vem sendo desenvolvida em Israel desde o pós-guerra. Durante a 2ª Guerra Mundial, Feuerstein estudava Psicologia na Romênia. Nessa época, iniciou suas experiências com crianças com déficit educativo (crianças cujos pais haviam sido deportados, crianças que vinham de campos de concentração do Holocausto, além de crianças portadoras de diferentes formas de deficiência). Estas experiências levaram-no a sistematizar uma proposta teórica baseada na hipótese da modificabilidade. Esta hipótese assentava-se em suas práticas anteriores que mostravam resultados inéditos de mudança nas possibilidades de desenvolvimento em crianças com sérias limitações.

Esta visão de desenvolvimento humano numa perspectiva dinâmica é expressa no surpreendente título de um livro de Feuerstein: "*Don't accept me as I am*" (Não me aceite como eu sou). É um desafio que expressa a aposta na possibilidade de mudança, no desenvolvimento da inteligência, ainda que diante de diagnósticos e prognósticos desfavoráveis ao desenvolvimento.

A proposta teórico-metodológica de Feuerstein apresenta alguns pontos de aproximação com Vygotsky, embora este tenha desenvolvido sua proposta teórica em um contexto histórico diferente, a partir de premissas básicas do materialismo histórico. *Ambos pressupõem que é pelos processos interativos humanos que se tem a possibilidade de uma relação educativa mediada por signos culturais. As aprendizagens que resultam destas interações constituem-se em molas mestras do desenvolvimento.*

Foram estes os princípios teóricos que orientaram os trabalhos que desenvolvi no NUCLEIND aos quais já me referi no início. O trabalho com escolas regulares da rede pública mostrou que estas consideram-se despreparadas para atender os chamados "alunos especiais" ou aqueles ditos com "dificuldades de aprendizagem" ou, ainda, aqueles que abandonam a escola. De fato, em um sistema de ensino como o nosso, onde falta apoio financeiro, material e pedagógico, não se abre espaço para mais problemas, a não ser aqueles que são obrigados a atender por força da lei. É o caso da matrícula de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes de ensino, obrigatória na rede pública do Estado de Santa Catarina desde 1988. Concordando ou não, tendo ou não estrutura preparada para atender estes alunos, a escola não lhes pode negar matrícula. Porém, há ainda um preconceito muito forte em relação aos alunos considerados especiais.

Cabe aqui um esclarecimento em relação à expressão *alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais.*

Muito se tem discutido sobre o termo mais adequado para se referir às pessoas portadoras de alguma forma de deficiência, ou que apresentam alguma limitação significativa que interfira no seu processo de desenvolvimento. O MEC atualmente utiliza o termo *portadores de necessidades especiais.* Os termos *deficiente* e *excepcional* ainda são utilizados. Em todos estes termos, o foco do problema está no sujeito.

A concepção de desenvolvimento defendida neste trabalho pressupõe que, mais do que características pessoais, independente de dificuldades inegáveis apresentadas por indivíduos considerados deficientes, *o sucesso escolar e a integração social são determinados pelas condições concretas de vida, pelas dificuldades secundárias, produzidas pelas relações que se estabelecem com estes indivíduos.* Nesse sentido, a contribuição de Omote é importante quando ele afirma que:

> Mais do que olhar para o deficiente e examiná-lo detidamente para se compreender algo acerca da deficiência, é preciso olhar para a coletividade que o identifica como deficiente, encaixando-o em uma categoria de desviante e tratando-o distintivamente. Ninguém é deficiente por si só. Alguém é deficiente perante uma audiência e dentro de determinadas circunstâncias (1994, p.7).

É com esta concepção de deficiência, que busca o foco nas interações sociais, no movimento da história, e que se nega a reproduzir as concepções correntes do senso comum, que o presente trabalho vem sendo desenvolvido. É nessa perspectiva que me refiro aos alunos deficientes, excepcionais ou portadores de necessidades educativas especiais como *alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais.* Entendendo que antes de serem especiais eles são alunos; e que suas necessidades só são especiais porque alguém assim as considera, quero deixar claro também que as necessidades desses indivíduos são, antes de tudo, expressão de práticas sociais concretas.

Discussão e práticas de integração

Os profissionais da educação especial têm discutido muito sobre as estratégias de integração de sua clientela em ambientes considerados o mais próximo possível da normalidade. Estas discussões expressam os princípios de normalização e integração, introduzidos originalmente na Dinamarca na década de 60. Santos (1992, p.10) aponta que, para inúmeros autores, a discussão destes princípios resulta basicamente de dois fatores: primeiro, *a busca cada vez maior da democratização das sociedades, da garantia de direitos humanos e de oportunidades justas às minorias com base em princípios igualitários.* Além disso, consideram também os *avanços científicos no sentido do reconhecimento do potencial de aprendizagem destes indivíduos, por muito tempo considerados incapazes de aprender.*

Assim, o reconhecimento deste princípio de integração em diferentes países, teria como resultado mais direto o resgate da cidadania dos indivíduos considerados excepcionais.

Ainda que se questione estas análises que não aprofundam os princípios liberais presentes nos discursos de "igualdade de oportunidades" e de "educação para todos", é inegável que se ampliaram as oportunidades educacionais para uma grande parcela da população em diferentes países nas últimas décadas. É inegável também que as redes de ensino têm discutido mais sobre o direito de acesso à escolarização dos alunos considerados excepcionais.

Embora o discurso da integração seja adotado em vários países, as concepções e práticas de integração variam bastante, muitas vezes dentro do próprio país. Assim, no Japão as escolas especiais são vistas enquanto forma de integração, na Grécia a integração se dá pela implementação de classes especiais nas escolas regulares, enquanto na Itália há um movimento de fechamento de escolas e classes especiais, com a inserção de todos em salas de aula regulares (Santos, op.cit., p.14). A Espanha também prevê a integração dos alunos deficientes no sistema educacional regular, porém criou Centros Educacionais para aqueles que não puderem ser integrados a este sistema.

Nos Estados Unidos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a pressão da sociedade por oportunidades educacionais e profissionais para os soldados feridos na guerra oportunizou a demonstração da capacidade de trabalho de pessoas deficientes (Aranha, 1994, p.8). Mais tarde, na década de 60, a participação de milhares de jovens na Guerra do Vietnã foi responsável por um aumento considerável de casos de deficiência e desadaptação social. A pressão social, representada pelos movimentos de defesa dos direitos das minorias (negros, latino-americanos, deficientes, entre outros) obrigou o governo a tomar medidas concretas no sentido de minimizar a discriminação e segregação destas minorias (Aranha, op.cit., p.9).

E no Brasil? Como tem sido a discussão e as práticas de integração? Sabemos que, embora as primeiras instituições especializadas na educação de portadores de deficiência no Brasil tenham sido criadas no período imperial, é após a Segunda Guerra Mundial que a educação especial se expande, quer pela criação de um grande número de entidades privadas,

quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e campanhas nacionais de educação de deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura. De certa forma, a questão da ampliação do conceito de excepcionalidade, incorporando novas categorias de "anormais", ao lado dos altos índices de evasão e repetência nas redes públicas, contribuíram significativamente para essa expansão. Na década de 70, o crescimento da rede privada de ensino especial foi acompanhado pelas redes públicas, com a criação de classes e escolas especiais em todo o território nacional.

Embora se considere a criação de classes especiais para deficientes mentais como uma estratégia de integração destes alunos às redes regulares de ensino, inúmeras pesquisas (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981; Cunha, 1988; Machado, 1994; dentre outras) mostram que elas se prestaram mais para acomodar problemas de aprendizagem e comportamento das classes regulares do que para integrar à escola crianças portadoras de deficiência. Na prática, estes alunos (além de outros que antes eram clientela de classes regulares) passaram a ser segregados dentro das escolas regulares.

Desta forma, a ampliação de vagas no ensino especial se constituiu em mais um elemento no processo de seletividade social promovido pela escola pública no Brasil. A exclusão maciça de alunos nas redes públicas já nas séries iniciais, quer pela evasão quer pela reprovação, ou ainda pela falta de oportunidade de acesso, encontrava mais do que nunca respaldo técnico-científico, pois aqueles alunos que fracassavam na escola eram portadores de algum tipo de problema que não competia mais à escola regular ter que resolver.

Mendes (1994) considera que a educação especial no Brasil, a partir de sua oficialização na década de 70, teve forte influência dos princípios de normalização e integração, expressos claramente em todos os documentos elaborados pelos órgãos oficiais de educação especial na esfera federal. Porém, como já foi discutido anteriormente, na prática, estes princípios têm se traduzido em segregação e exclusão.

Experiências de integração no estado de Santa Catarina

Em Santa Catarina, a integração de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino se deu,

oficialmente, a partir de 1988. Em 1987, a Secretaria Estadual de Educação constatou que, no período de 1981 a 1986, a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos vinha decrescendo e que havia, em todo o Estado, aproximadamente 200.000 crianças nesta faixa etária fora da escola. Para reverter este quadro, propôs um plano de trabalho buscando garantir escolarização básica para toda esta população, através da superação das dificuldades de acesso e permanência do aluno na escola.[1] A Fundação Catarinense de Educação Especial,[2] que naquele momento já se colocava a favor da integração dos alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, também participou da discussão do referido plano de trabalho.

Visando concretizar a instituição da matrícula compulsória, estendendo-a também para a clientela até então encaminhada para serviços de ensino especial, o *Plano Anual de Matricula-1988,* da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, assegurava o direito à matrícula em escolas regulares públicas estaduais, para todas as crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, independente de condições físicas e mentais da criança, série, capacidade física da escola, recursos humanos existentes, cobrança de taxas (matrícula, APP e outras), exigência de uniforme, exigência de documentação e fotografias ou ainda exigência de material escolar.

Uma ampla campanha de conscientização da população sobre o direito à matrícula e, consequentemente, sobre a impossibilidade de qualquer escola pública estadual negar a matrícula sob qualquer alegação, foi veiculada por rádio, televisão, cartazes e *folders* no final do ano de 1987, visando a implantação da matrícula compulsória para o ano letivo de 1988.

A Associação dos Licenciados de Santa Catarina (ALISC) e a Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina (AOESC) desencadearam um debate entre professores e especialistas da rede estadual acerca do Plano. Na análise feita pelos educadores, estes salientavam sua luta pela escola pública, gratuita e de boa qualidade para todos. E se posicionavam claramente contrários em relação à proposta do governo. O

[1] Dados extraídos do Plano para a campanha da matrícula escolar da Secretaria de Educação de Santa Catarina: 1987-1991, que expressam o discurso oficial do compromisso político.

[2] Órgão estadual de Santa Catarina, vinculado à Secretaria Estadual da Educação, cuja finalidade básica é a de formular as diretrizes para a política de educação especial no Estado.

argumento central desta posição era a falta de compromisso do governo com relação à qualidade do ensino, expressa na carência de salas de aula, na falta de verbas para manter com qualidade as escolas existentes, além da precária formação dos professores. (ALISC/AOESC, 1988)

Mesmo com todas as críticas e o posicionamento contrário da maioria dos educadores em relação ao Plano de Matrícula, na prática, este foi o primeiro projeto oficial de integração de "alunos especiais" na rede regular de ensino, a nível nacional. Previsto para ser executado em três etapas (garantia do acesso à escola regular pública, garantia da permanência na escola regular, e garantia da qualidade de ensino), o projeto teve início a nível estadual, e hoje vemos nas diferentes esferas administrativas (federal, estadual, municipal e particular) a tão discutida integração dos "alunos especiais" nas redes regulares de ensino. A barreira legal foi rompida e hoje, em tese, todos têm direito de acesso a uma escola regular. Porém, é preciso refletir sobre a maneira como vem se dando esta pretensa integração. O direito à matrícula não garante o cumprimento do direito à educação, previsto na Constituição Federal.

A grande crítica à oficialização da integração, é que ela se deu por decreto. Sem dúvida, este não é o melhor caminho, mas foi o caminho possível no contexto estadual em 1987. O Estado de Santa Catarina vivia um momento de transição política, com o PMDB pela primeira vez no poder executivo. Sem desconsiderar o caráter democrático da proposta do governo em ampliar o acesso à escola, não podemos esquecer que as condições de trabalho para o magistério estadual eram precárias: baixos salários, incapacidade física da rede em termos de salas de aula, carência de recursos humanos e financeiros que certamente dificultariam a execução do projeto.

Ouvindo pais, professores e alunos, a principal crítica a todo esse processo refere-se ao despreparo das redes de ensino para atender os alunos com necessidades educativas especiais. Apesar de todos os avanços conquistados, um grande número de "alunos especiais" inseridos na escola regular continuam segregados dentro da própria escola.

A discussão sobre o direito ao sucesso escolar passa necessariamente, entre outras coisas, por uma nova postura pedagógica frente à relação desenvolvimento/aprendizagem. A postura pedagógica aqui proposta pressupõe uma concepção de homem que permita compreender os

processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma visão sócio-histórica e não mais a-histórica, individual. Isto significa compreender as dificuldades na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento, e mesmo as diferentes formas de deficiência enquanto construções sociais.

Não se trata de negar as limitações, sejam elas físicas, sensoriais, neurológicas ou mentais. Trata-se de lidar com o indivíduo que se relaciona e expressa o movimento da sociedade em que vive.

É fundamental desmentir algumas concepções tidas como verdades instituídas. Isto Feuerstein faz, Vygotsky diz, e cabe a nós educadores buscar um caminho que aponte neste sentido. Não podemos nos curvar a uma ciência que só mostra incapacidade, improdutividade, atraso, no desenvolvimento daqueles indivíduos considerados deficientes, inapropriados para gerar lucro ao capital. Precisamos de educadores com uma nova visão de processo de ensino enquanto processo humano, de indivíduos concretos.

Compreender o homem numa perspectiva sócio-histórica significa fundamentalmente retirar o foco dos problemas dos sujeitos isoladamente. É preciso deixar claro que todos os indivíduos se desenvolvem, com ou sem adversidades. Mas, se sabemos o que fazer para impulsionar o desenvolvimento, para garantir o direito de apropriação do conhecimento, para contribuir com a ruptura dos estigmas de fracasso e de incapacidade, devemos levar este saber para as instituições escolares, onde, a cada dia, se produzem e consolidam rótulos que incapacitam muitos alunos de exercer o seu direito à escolarização.

A luta do segmento marginalizado tratado neste trabalho – os chamados alunos especiais, principalmente aqueles com diagnóstico de deficiência mental – passa necessariamente pelo desenvolvimento cognitivo. Sem dissociar afeto e intelecto, e compreendendo o caráter histórico-cultural da cognição, podemos compreender que a deficiência é, antes de tudo, um produto social, cultural, e não uma incapacidade irreversível.

Portanto, o processo de *integração* ao qual me refiro deve considerar três pressupostos:

1. o acesso à matrícula;

2. a participação em todas as atividades escolares;

3. a possibilidade de êxito nestas atividades, traduzida na expectativa de sucesso escolar por parte da escola, da família e do próprio aluno.

Referências bibliográficas

ARANHA, M.; SALETE F. *A Integração Social do Deficiente*; análise conceitual e metodológica. In: REUNIÃO ANUAL DA SBP, 24, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia, 1994.

ASSOCIAÇÃO dos Licenciados de Santa Catarina & Associação dos Orientadores Educacionais de Santa Catarina. *Eis o Paradoxo; quantidade X qualidade*. Florianópolis, [1987?].

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial;* livro l/MEC/SEESP. Brasília, 1994.

CUNHA, B.B. *Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais; intenção e realidade.* São Paulo, 1988. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

FEUERSTEIN, Reuven et al. *Don't Accept me as I am*; helping "retarded" people to excel. New York, Plenun Press, 1988.

MACHADO, Adriana M. Crianças de Classe Especial; efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

OMOTE, Sadao. *A Integração do Deficiente; um pseudoproblema?* In: REUNIÃO ANUAL DA SBP, 24, Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia, 1994.

PASCHOALICK, W. C. *Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças nas Classes Especiais para Deficientes Mentais*. São Paulo, 1981. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica.

SANTA Catarina. Secretaria de Educação. *Plano Anual de Matrícula;* 1988. Florianópolis, [198-].

SANTOS, Mônica P. dos. Educação Especial; integrada ou paralela? *Vivência,* São José, n. 6, p.10-15, 1º sem. 1992.

SCHNEIDER, Dorith W. *Classes Esquecidas; os alunos excepcionais do Estado da Guanabara*. Rio de Janeiro, 1974. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Representação do professor da educação infantil sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem da criança portadora de deficiência

Izabel Cristina Feijó[*]

Introdução

É praticamente impossível negar a diversidade dos sujeitos dentro de uma determinada cultura, pois, diferem uns dos outros tanto nos aspectos psicológicos quanto sociais. Dessas diferenças parecem emergir entraves relacionados especialmente com a educação que, de certo modo, comete uma injustiça quando proporciona à especificidade humana, o mesmo tipo de instrução, o que implica na negação da variabilidade de capacidades.

Neste contexto educacional, em 1988, no governo Pedro Ivo Campos, implantou-se no Plano Anual de Matrícula a integração da criança portadora de deficiência. Esse foi um salto grandioso à educação dessas crianças no Estado de Santa Catarina. Entretanto, ao ingressar-lhas na rede regular de ensino, surgiram várias dificuldades relacionadas à sua avaliação e à própria integração na sala de aula. Além disso, os professores questionavam seu preparo e atuação profissional para a nova realidade.

A precariedade da formação desses profissionais foi confirmada em pesquisa[1] realizada, em nível de iniciação científica, no ano de 1993. Tal investigação revelou a não aceitação do processo de integração, por grande parte dos professores, e a segregação do educando dentro da própria sala de aula.

A leitura de obras como Vygotsky (1991), Luria (1984) e Leontiev (1991), levaram-me a considerar a potencialidade da criança portadora de deficiência e o fato de que o professor tem um papel fundamental na transformação da trajetória educacional desses alunos. Diante disto, elaborei este projeto com o propósito de conhecer a representação do professor da Educação Infantil sobre a relação desenvolvimento e

[*] Aluna do Programa de Pós-Graduação da UFSC-CED, Mestrado em Educação. E-Mail feijo@ced.ufsc.br.

[1] SILVA, E.R. e FEIJO, I.C. *Integração da Criança Portadora de Deficiência Mental na Rede Regular do Ensino do Município de São José*. 1993. Suporte: CNPq.

aprendizagem do aluno portador de deficiência. O período da Educação Infantil constitui-se num momento privilegiado para este estudo, por ser o início da escolarização para as crianças portadoras de deficiência quando saem de uma instituição especializada.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa foi realizada com 11 professores de Educação Infantil, vinculados à rede municipal de ensino de Florianópolis, pertencentes a 7 Instituições. Com relação aos profissionais, os aspectos considerados foram o tempo de serviço e o grau de instrução, sendo escolhidos aqueles com formação em magistério do 2º grau e o professor mais antigo e o mais novo de cada instituição. Para obter os dados empíricos da pesquisa, o primeiro instrumento aplicado foi uma produção textual com a seguinte questão:

Cada criança tem características próprias e diferentes modos de ser e de pensar, valores, experiências, comportamentos, uma história de vida. Qual a origem dessas diferenças e como trabalha-las na Educação Infantil?

Além disto, foi realizada uma entrevista do tipo semiestruturada, baseada no texto produzido, na qual abordei questões referentes à Educação Especial. Minha hipótese era que, através da representação elas professoras sobre a origem das diferenças pessoais, seria possível identificar os pressupostos subjacentes e as expectativas apontadas por elas quanto à trajetória que pode percorrer o educando que não acompanha ou que é considerado como diferente diante do processo de escolarização.

O claro-escuro da prática pedagógica

O contato com o material em análise demonstrou que a produção escrita e os depoimentos das professoras estavam marcados por afirmações ou crenças, as quais, pela forma como foram apresentadas, exigiram e definiram a necessidade de investigar o processo de construção destas representações.[2]

As representações das professoras são formadas, principalmente, ao longo de suas vivências práticas, como mostra o depoimento das entrevistadas:

[2] O termo *representação* é utilizado em Psicologia Social para designar o modo de apresentação de um dado objeto social

> Tudo o que sei e faço é o que a vida me ensinou. Já estou trabalhando há muito tempo e vou construindo meu pensamento, tudo o que sei...

Esse conhecimento adquirido e reforçado no cotidiano, nada mais é do que o saber coletivo construído na prática vivida de um grupo social e influenciada pela posição social que o mesmo ocupa na esfera produtiva do sistema. Lembrando Berger e Luckmann (1976), na socialização o homem interioriza o mundo que lhe é mostrado e passa a se localizar nesse mundo, processo esse constantemente realimentado. Assim sendo, entendo que o saber cotidiano não é um saber puro, exigido apenas pelos estudos e pela experiência vivida, mas um modo de pensar decorrente da inserção do indivíduo e de seu grupo social no sistema produtivo.

Outro aspecto observado nos depoimentos das professoras, é que alguns valores parecem ter sido absorvidos como absolutos, como se pode observar a seguir:

> As nossas crianças (eu sempre trabalhei com crianças de baixa renda) e essas diferenças já vem da família, (...) do ambiente em que vivem, tem muita agressividade. Pelo modo de vida que elas passam, vivenciam com seus pais ali morando num barraco, só de um quarto (...) e quando tem! Então, toda aquela coisa eles trazem para a escola.

Esses valores podem se caracterizar como fruto do senso comum[3], na sua prática cotidiana e não devem ser esquecidos se se pretende a alteração da escola com a superação dos mesmos. Faz-se necessário, então, considerá-los e esmiuçá-las na perspectiva de se apurar sua essência[4]. Atualmente, o homem não pode mais ser entendido como um simples reprodutor de ideias, decorrentes das crenças e dos mitos de sua comunidade. Uma análise concreta de suas representações só é possível se as considerarmos inseridas num discurso bastante amplo, onde as lacunas, as contradições e, consequentemente, a ideologia possam ser detectadas.

[3] O conceito de senso comum está sendo adotado na perspectiva gramsciana, na qual se constitui uma representação ocasional desagregada do mundo.

[4] A essência seria o fundamento desses valores, das representações que estes sujeitos expressam. Para Karel Kosik "o conhecimento se realiza como superação de fenômenos e de essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através desta separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante demonstração de sua verdade na essência da coisa" (Kosik, 1995, p.17).

A diversidade dos dados apurados, sugerem que parte dos depoimentos apresentados foram construídas ao longo do seu processo social. Assim sendo, julgo importante identificar que teorias fundamentam estas concepções. Estas não são produzidas exclusivamente pela formação acadêmica ou na prática docente, ou ainda dos *componentes* ideológicos presentes na sociedade. São uma síntese de muitos enfoques, sendo sua cristalização facilitada pela fragilidade das relações humanas.

As afirmações que seguem, extraídas das entrevistas, são ilustrativas da pouca consistência e fragilidade dos depoimentos apresentados pelas professoras, em relação ao conhecimento sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança portadora de deficiência. Elas representam não apenas o pensamento de uma professora, mas aparecem com significativa frequência no material analisado. Algumas respostas podem ser inclusive consideradas como padronizadas, como se pode observar:

> O meu pré, eu acho que eu... o alfabetizar, o desenvolvimento da criança, ele vem! Ele acontece, entendeu? Eu tenho até um exemplo na sala, de um menino que era quietinho, quase não conversava; ele não aprendia, e eu queria ver... E, de repente ele deu um estralo na cabeça que hoje ele conversa tudo, e se soltou.
>
> Estas crianças não aprendem porque pode ter um problema na cabeça.
>
> Eu não sei o que ele precisa para aprender. A cabeça dele está toda... né!
>
> Tem crianças que já têm... não é dificuldade para aprender, já é da própria personalidade dela. Já é mais lenta.
>
> Eu não sei o que ele precisa para aprender...

Segundo a maioria das entrevistadas, a aprendizagem das crianças portadoras de deficiência acontece diferentemente das outras crianças, seus interesses também não são os mesmos, embora nem sempre consigam explicar como esta e o desenvolvimento acontecem na criança dita "normal", o que vem ao encontro com as argumentações apontadas por Rego, quando ressalta que

> na maior parte das vezes as observações são bastante inconsistentes. Parecem se prender ao meramente opinativo e a

> explicações dogmáticas e acríticas. O aluno é visto como um ser genérico (1994, p.35).

Pensando assim, as professoras são desafiadas na prática diária e vão buscando formas de lidar com estes desafios, seja negando-os, evitando-os, ou tentando enfrentá-los.

O conhecimento apropriado pelas professoras fica, de certa forma, subordinado a sua verificação na prática cotidiana. Considerando a inconsistência teórica, espelhada na fragilidade com que os conteúdos são trabalhados, percebi, na pesquisa, que a relação caracterizada pela experimentação, é em geral mera sucessão de tentativas para verificar o que "dá certo". As profissionais passam a referenciar ou rejeitar princípios e teorias que subsidiam sua atuação, alegando a necessidade da prática e não só de fundamentos teóricos, como apresentam os depoimentos que seguem:

> Ele (professor) precisa ter a prática daquilo ali, e não só teoria de como trabalhar aquela criança. Não adianta encher o professor de teoria e dizer: Pronto, agora vai e faz! Porque não tem receita. Mas se precisa que (...) de algo mais para nos ajudar em sala de aula.

Percebi que, por um lado, se as professoras apresentam uma postura preconceituosa em relação às dificuldades das crianças portadoras de deficiência, por outro, revelam a apropriação de valores veiculados pelo senso comum, numa manifestação visível de que o desenvolvimento das funções psicológicas não está sendo compreendido como parte integrante do contexto social, sujeito ao jogo das relações mediadas. A própria professora parece não se colocar como sujeito ativo integrante do conjunto social, e não se dispõe ativamente a sua própria transformação alegando a falta de tempo como principal problema, como mostra o depoimento a seguir:

> Só que no meu caso fica difícil, é o tempo (...) para você aprender tem que ter tempo, tens que ler, fichar, buscar informações. Mas nem todo mundo aceita a deficiência. Não só no sentido do órgão, mas num todo. Como no meu caso: eu tenho deficiência física, mas minha cabeça, sei que sou normal e consegui conquistar o meu espaço.

Esta postura, que está presente na prática pedagógica, precisa ser problematizada, considerada e reconhecida como elemento favorecedor da expansão do fracasso escolar destas crianças. Isto seria propor a superação do mundo da pseudoconcreticidade, onde a diferença entre o fenômeno, que

se manifesta primeiro e imediatamente na realidade social, e a essência, que existe enrustida nos fatos, desaparece. Para apreender esta essência, que a princípio é oculta, faz-se necessário investigar a realidade cientificamente, utilizando-se do arsenal metodológico compilado historicamente pela ciência e pela tecnologia. Desta forma, o conhecimento da essência da realidade histórica e a superação do mundo pseudo concreto, exigem a apropriação de um arcabouço teórico que favoreça os subsídios necessários ao conhecimento objetivo dos fatos, despido de fetiches e de distorções conceituais.

Este nível de compreensão pressupõe um proseio de negação de elementos cristalizados como valores e verdades pela classe dominante, e a construção de um outro projeto em função dos interesses coletivos, incluindo uma concepção de mundo que favoreça a elevação do nível de compreensão das professoras acerca do contexto histórico no qual estão inseridas, e a consequente alteração da possibilidade de neles intervir.

A destruição da pseudoconcreticidade pode propiciar a construção de totalidades significativas, as quais remeteriam a um nível de explicação em que a realidade social passa a ser esclarecida pela reflexão. No processo de várias totalidades menores, que se interconectam, compõem uma totalidade histórico-cultural significativa.

Celebração da diferença

As professoras, ao interagirem com as crianças e ao organizarem seus ambientes de trabalho, o fazem de acordo com as representações e expectativas que têm sobre as mesmas. Essas representações são adquiridas em suas experiências de vida e em um meio sócio-histórico específico, culturalmente estruturado e organizado, exercendo forte poder significativo sobre os membros ali inseridos, como aparece no depoimento de uma professora entrevistada:

> Primeiro eu me apavorei porque antes de conhecê-la já me informaram tudo muito errôneo: falaram que ele era urna criança muito agressiva, que não deixava nada no lugar, enfim, eu fiquei apavorada. Então, eu já estava fazendo urna visão dele, totalmente errada.

A diferença é criada pela sociedade e, se uma pessoa é assim considerada, é porque o rótulo a ela sobreposto teve êxito. Um exemplo está

no depoimento de uma outra professora entrevistada que salienta o rótulo como definidor da capacidade da criança:

> Elas aprendem mais lentamente, até porque têm a deficiência. A própria palavra já diz tudo: deficiente.

Segundo Omote,

> as diferenças individuais são características apresentadas por pessoas específicas, na medida em que delas se destacam e lhe são atribuídas significações de desvantagem e de descrédito social, essas diferenças não podem mais ser vistas tão somente como variações nas características inerentes a algumas pessoas. São percebidas, descritas e estudadas como "deficientes" ou como necessidades especiais. (1994, p.66)

Além disso, o mesmo autor enfatiza que a concepção de deficiência é um fenômeno socialmente construído:

> A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém constrói, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver ser encaradas, também, como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como portadoras de deficiências. (Ibid.)

Assumindo a ideia de que os sujeitos são diferentes, fica claro perceber, também, que eles têm sido construídos e tratados como desiguais. E aqui, talvez seja fundamental perceber que a diferença não é o mesmo que desigualdade. Como argumenta Joam Scott (1988), a noção de desigualdade é política e pressupõe a diferença, uma vez que não teria sentido buscar ou reivindicar igualdade para sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos. O igualitarismo, diz ela, "implica um acordo social para considerar pessoas obviamente diferentes como equivalentes (não como idênticas) em relação a um dado propósito" (46). Sem dúvida, se a construção das diferenças é um processo social e histórico, isso supõe que ela esteja em constante transformação. Assim, muitas das práticas reprodutoras de desigualdades estão sendo hoje modificadas como é o caso do processo de integração, que propõe transformações que não se

consolidaram na prática docente, pois, a discriminação, o preconceito e a segregação ainda aparecem nitidamente nos depoimentos das entrevistadas:

> *eu tenho que respeitar o limite da criança. Se ela não aprende desta vez, aprenderá depois. Mas eu não posso impor que ela aprenda ou que tenha que aprender igual aos outros.*

> Na escola ou em qualquer outra instância, algumas vezes são desenvolvidas mudanças que servem apenas para revestir de novas formas um mesmo processo de desigualdade e discriminação. Entretanto, não podemos mais acreditar na possibilidade de uma sociedade isenta de relações de poder. Mas, que parece importante resgatar é sim, acima de tudo, a ideia de dinâmica social, ou seja, a ideia de uma construção contínua dos sujeitos, pois é aí que reside a possibilidade de intervenção. (Louro, [19--], p.180-181)

Deste modo, percebe-se que as categorias atribuídas aos indivíduos que apresentam uma diferença, propõem expectativas normativas. Sendo assim, pode-se inferir que uma qualidade que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem. Esse atributo à pessoa estigmatizada acaba reduzindo as suas possibilidades de transformação, como parece acontecer com os portadores de deficiência que estão integrados na RRE.

As atitudes que os indivíduos categorizados como normais têm com os estigmatizados são, muitas vezes, de discriminação, através das quais, efetiva e involuntariamente, reduzem as suas chances de êxito. No ambiente educacional, por outro lado, percebe-se a construção de uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a suposta inferioridade e do que ela representa, racionalizando, algumas vezes, uma animosidade baseada em outras diferenças, como por exemplo, a classe social que a criança pertence. Os depoimentos que seguem exemplificam algumas considerações que as professoras entrevistadas têm para explicar as diferenças entre as crianças:

> Cada criança possui um meio. Meio este que diferencia de cultura, classes, raças.

> Cada criança tem sua própria educação.

> Cada criança tem seu estilo de vida, uma realidade, uma cultura, seus valores cultivados pela família, ao meio que vive. As diferenças são a maneira que os pais foram educados e automaticamente educam seus filhos da mesma forma.

Com relação à criança portadora de deficiência, Vygotsky afirma:

> a criança portadora de deficiência está relacionada diretamente com o contexto sócio-histórico a que pertence e não existem deficientes em si mesmos, mas sim uma relação de atores (indivíduo – grupo) que acusam outros de estarem, consciente ou inconscientemente, quebrando com seu comportamento, limites e valores de determinada situação sociocultural. (1991c, p.103)

Esta ideia de Vygotsky fornece a base para uma outra abordagem acerca da compreensão de algumas das importantes questões atuais relativas à integração da criança portadora de deficiência no ensino regular e ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Afirma que

> a educação para essas crianças deveria se basear na organização de suas funções psicológicas e em suas características mais positivas, ao invés de se basearem nos seus aspectos mais deficitários. (1991, p.28)

Uma prática pedagógica que tome como ponto de partida a deficiência em si, apresenta como pressuposto a dificuldade, tendo como objetivo quase sempre a superação da mesma através da modelagem de comportamentos ou de desenvolvimento de atividades de caráter funcional, apenas. Previamente, determina-se o que a pessoa portadora de deficiência não pode alcançar. Entretanto, se, ao contrário, não reduzirmos de antemão as possibilidades da criança e, num processo de interação constante, procurarmos com ela as vias de acesso à constituição de conhecimentos e valores, estaremos possibilitando que ela aprenda e se desenvolva, apesar da deficiência, sem previamente determinarmos até onde terá condições de caminhar.

Os motivos apresentados pelas professoras e a própria dinâmica da aula não parecem ser suficientes para demarcar a trajetória educacional destas crianças e, concomitantemente, para limitar o trabalho pedagógico, desenvolvendo somente atividades concretas. Muitas, apesar de apresentarem deficiências mais graves, podem desenvolver formas mais elaboradas de pensamento. Vygotsky argumenta contra este imobilismo pedagógico, enfatizando que

> precisamente, porque as crianças portadoras de deficiência, quando deixadas a si mesmas nunca atingirão formas mais abstratas de pensamento. E a escola, deveria fazer todo esforço para empurrá-las

> nessa direção, para desenvolver nelas tudo que está intrinsecamente faltando no seu desenvolvimento. (1991, p.100)

É necessário buscar conhecer aquilo que a criança pode vir a ser, transformando esse momento de avaliação numa instância de aprendizagem, só possível de se realizar instaurando-se um espaço de interação dialógica – diálogo esse que não necessita ocorrer apenas através de palavras, mas de gestos, ações, produções escritas, etc. – onde a pessoa é considerada, não como um organismo deficiente, mas como todo ser humano, um ser simbólico culturalmente localizado. As crianças se desenvolvem através das interações que realizam com outros indivíduos e com o meio no qual estão inseridas. Desenvolvem-se, portanto, interagindo com o meio natural e social.

Estes princípios apontam para uma Pedagogia que considera o homem enquanto ser histórico, que pode compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem a partir de uma visão sócio-histórica e não mais a-histórica e individual, com o pressuposto de uma natureza humana desvinculada e anterior ao social. Isto significa compreender as dificuldades na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento, e mesmo as diferentes formas de deficiência, enquanto uma construção social, que vai se formando e se cristalizando nas e pelas interações sociais.

Percebe-se que no transcurso da história, as ações e reflexões humanas têm sido guiadas pela forma como os sujeitos processam o que veem e sentem em suas experiências: pelas necessidades que se apresentam no contexto do qual fazem parte; pelos valores e princípios que assumem e ressaltam no seu existir; pela forma como se organizam; pelo jeito como se percebem e percebem o outro e o mundo; pelo sentido que imprimem e constroem todas as coisas. Assim, essas ações e reflexões não são as mesmas em todos os tempos. Elas se modificam à medida que mudam os desejos, as relações e os sentimentos e as necessidades das pessoas em cada momento histórico. Modificações que ocorrem em todos os tempos e lugares e em todas as dimensões da vida, de forma mais ou menos acentuadas.

Considerações finais

Este trabalho de pesquisa não teve a intenção de chegar a resultados definitivos, mas sim, a análises aproximativas e aprofundadas acerca da representação das professoras da Educação Infantil sobre a relação entre

desenvolvimento e aprendizagem das crianças portadoras de deficiências. Deste modo, não objetivei julgá-las pelo fracasso ou sucesso do ensino, mas considerá-las como subjetividades que se materializam nas relações que se desenvolvem no contexto social onde estão inseridas.

Segundo Lane (1994, p.18), pesquisador e pesquisado se definem por relações sociais que tanto podem ser reprodutoras como podem ser transformadoras das condições sociais onde ambos se inserem; desta forma, conscientes ou não, sempre a pesquisa implica em intervenção, ação de uns sobre outros. E isto, permite a acumulação do conhecimento na medida em que as especificidades apontam para o comum do grupo que, captado, nos propicia a compreensão do indivíduo como manifestação da totalidade social, ou seja, o indivíduo concreto. O caráter acumulativo das pesquisas proporciona a reflexão crítica e novos caminhos de investigação, sempre ampliando a compreensão e o âmbito do conhecimento.

Diante deste pressuposto, finalizo este trabalho, salientando que a inconsistência teórica pode ser, claramente, observada durante todas as colocações das professoras. Isto coincide, basicamente, com os resultados alcançados na pesquisa de Rego (1994), quando esta ressalta que

> as argumentações utilizadas pelo grupo de educadores pesquisados parecem indicar que lhes falta informações e um conhecimento mais aprofundado sobre a questão das relações entre o aprendizado e o desenvolvimento do ser humano. (1994, p.238)

Atrelado a este fator, ouvem-se, ainda, vozes que apregoam um discurso fortemente marcado pelos mitos, dogmas e valores do senso comum, que parecem não conseguir romper e superar os limites da intuição: não recorrem às formulações teóricas já sistematizadas, dando a impressão de que as desconhecem. No entanto, um olhar mais aprofundado sobre estes dados, parece indicar que o ideário destas professoras não apenas espelha as crenças do senso comum, sendo, talvez, o reflexo de alguns componentes presentes em sua própria formação profissional.

Ao realizar o estudo das teses (inatistas, ambientalista e epistemologia genética) sobre a origem da diferença entre as crianças, elaboradas nas ciências humanas e de suas consequências para a Educação, constatei que as opiniões defendidas podem também estar respaldadas em conteúdos provenientes da filosofia ou da psicologia, que durante um longo

tempo trataram de dicotomizar e polarizar as complexas relações entre o sujeito e o objeto. Essas teses, tão fortemente presentes na história da Educação Especial, poderiam ser postuladas como pressuposto para respaldar os depoimentos das pesquisadas que construíram versões capazes de contemplar aspectos relacionados à integração da criança portadora de deficiência na RRE, através de fortes crenças legitimadas pelas próprias teses sobre a capacidade de aprender e de se desenvolver destas crianças.

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, tive a oportunidade de estudar e me aprofundar em uma outra perspectiva acerca da deficiência e das oportunidades destinadas a quem é portador. Esse pressuposto serviu de base para analisar algumas categorias que foram identificadas na pesquisa, entre elas destacam-se, a igualdade de oportunidades, a questão da família, o estigma, os preconceitos que podem ser identificados nos depoimentos das professoras.

Uma destas categorias que merece destaque é a que se refere à igualdade de oportunidades.

> existem desigualdades dentro do nosso sistema, que apesar da massiva expansão e do fornecimento relativamente igualitário de recursos, os resultados são desequilibrados em termos de acesso social; e se o sistema está tratando algumas pessoas de forma desigual... elas não são as únicas afetadas. Diminuiu a qualidade da Educação de toda a população estudantil (White, 1994, p.67).

Entretanto, muitas pessoas têm trabalhado para mudar essa situação. Apesar da famigerada expressão *igualdade de oportunidades na Educação,* as professoras parecem que não estão acompanhando a dinâmica das atuais exigências da sociedade. No entanto, suponho que a chave para uma reforma sustentável do ensino está nas mãos das pessoas que trabalham de uma forma diferente, criticamente desafiadora; que trabalham para construir e reforçar parcerias; que sabem que pode ser mais apropriado trabalhar com novos grupos nunca antes imaginados. As parcerias formadas para a otimização do processo educacional, podem ser efetivas, apenas, se as partes envolvidas reconhecerem que a cooperação deve ser orientada por princípios universais de justiça e igualdade.

Essas parcerias na atividade educacional têm o propósito de desenvolver a base profissional de conhecimento e proporcionar uma

valorização das mesmas. Elas estão imersas numa cultura educacional histórica que tem um forte compromisso, embora inadequado, com a justiça social. Nosso desafio consiste em colocar a justiça no centro do palco. E esse é, também, o desafio para as professoras.

Esta pesquisa pode apontar algumas tendências gerais entre os depoimentos das professoras da Educação Infantil entrevistadas. Identificam-se diferentes concepções do processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma para as crianças normais e outra para as portadoras de deficiências, e que não aparecem claramente, mas sim de forma híbrida.

Além de estarem marcadas por mitos e valores do senso comum, uma outra característica observada em várias redações e, também, nas entrevistas, é a presença de comentários e colocações que denotam conflitos, dúvidas e indagações. Outra questão latente, também apontada na pesquisa anterior, é a necessidade das profissionais receber orientações e de estudar sobre a diversidade das crianças com que trabalham.

Percebo que, inicialmente, é necessário resgatar com o professor a sua bagagem teórica-prática para, depois, contribuir com um referencial teórico sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, levando em conta os antecedentes sociais das crianças e a própria realidade que eles (professor e aluno) terão que enfrentar nas escolas.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo.* Lisboa, Setenta, 1994.

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. A Construção Social da Realidade; tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1976.

BURBULES, Nocholas C.; RICE, S. Diálogo entre as Diferenças; continuando a conversação. In: SILVA, T.T. (Org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

GOLDWASSER, Maria Júlia. Cria Fama e Deita-se na Cama; um estudo de estigmatização numa instituição total. In: VELHO, G. (Org). *Desvio e Divergência; uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1989.

GOFFMAN, E. Estigma; notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

HELLER, A. O *Cotidiano e a História.* São Paulo, Paz e Terra, 1994.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto.* São Paulo, Paz e Terra, 1995.

LANE, Silva M.T. (Org.) *Psicologia Social; o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

LEONTIEV, A.N. et al. Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Estampa, 1991.

LÓWY, M. Ideologia e Ciência Social; elementos para uma análise marxista. São Paulo, Cortez, 1986.

LURIA, A.R. *Fundamentos da Neuropsicologia.* São Paulo, USP, 1984.

OMOTE, S. Deficiência e Não-deficiência; recortes do mesmo conteúdo. *Rev. Brasileira de Educação Especial,* Piracicaba, v. 1, n. 2, p.65-73, jan./jun. 1994.

REGO, Teresa C.R. A Origem da Singularidade do Ser Humano; análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vygotsky. São Paulo, 1994. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.

SILVA, R. et al. Formação de Professores no Brasil; um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo, FFC/REDUC, 1991.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1991.

WERTSCH, J. V. (Org.) *Vygotsky y la Formación Social da Mente.* Barcelona, Paidós, [19--].

ZAZZO, René. *Los Débiles Mentales*; conducta humana. Barcelona, Fontanella, 1983.

ZANNIELLO, Giuseppe (1993). Una Perspectiva Sócio-Interacionista; accion sobre los alumnos desaventajados. *Rev. de Ciências de la Educacion,* Palermo, abr./jun. 1993.

Orientação vocacional/ocupacional: projeto profissional e compromisso com o eixo social

Marilu Diez Lisboa [*]

O presente trabalho consiste numa parte da dissertação de mestrado elaborada no Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da PUCSP, orientada pelo Prof. Dr. Antônio da Costa Ciampa, concluída e defendida em 1995. Propõe-se a analisar, a partir de um processo de Orientação Profissional (O.P), baseada no modelo da Orientação Vocacional/Ocupacional (O.V/O), se existe a possibilidade de que o projeto ocupacional de jovens com acesso à escolha da profissão se desenvolva no sentido do compromisso com a construção e a transformação da sociedade.

Este trabalho se delineou a partir de uma inquietação pessoal quanto à possibilidade do futuro trabalhador, em seu fazer, comprometer-se conscientemente na dimensão da construção e da transformação do sociedade, uma vez que se observa cada vez mais em nosso país a população economicamente produtiva vincular-se social e profissionalmente pela via do descompromisso com o coletivo e do compromisso com o fator individual, em detrimento da humanização e da hominização: sem base nos referenciais situados nas dimensões da solidariedade, da construção em conjunto, ou seja, aqueles que vão além do individual e do imediato.

Além disso, observa-se um desconhecimento ou um não dar-se conta, por parte da maioria dos jovens com acesso à escolha da profissão, de que necessariamente o trabalho leva à construção e à mudança social.

Ficou configurado que a concepção de trabalho por parte dos futuros profissionais pertencentes a este grupo citado estava desvinculada, enquanto consciência do fato, de um dos pontos que se constitui fator de grande importância como parte de um projeto profissional: a noção sobre o trabalho e seu significado enquanto construtor e transformador da sociedade no sentido da humanização e da hominização. A partir de um longo período

[*] Psicóloga, Mestra em Psicologia Social pela PUCSP. Professora Coordenadora do Curso de Formação em Orientação Profissional – "*A facilitação da escolha*", em São Paulo. Diretora do *Instituto do SER – Psicologia e Psicopedagogia,* onde trabalha como Psicóloga Clínica e Orientadora Profissional, em São Paulo.

de reflexão e trabalho com jovens em O.P., foi possível vislumbrar que, através de uma intervenção de O.V/O, se poderia trabalhar junto aos jovens a questão do compromisso social via exercício do trabalho futuro. Foi escolhido este modelo por ele propor a possibilidade de reflexão e discussão sobre os conceitos de *Ser, Fazer e Ter,* bem como os relativos à trabalho vinculado ao compromisso social.

Foi então concebido o projeto de pesquisa no sentido de estudar e introduzir a discussão sobre *até onde é possível se construir um projeto profissional conscientemente comprometido com a construção e a transformação da sociedade pela via do trabalho,* no sentido exposto: o indivíduo orientado para a condição humana de ser mais em relação a si e ao outro, na amplitude que somente o elo com o social pode proporcionar.

Como **referencial teórico** foram utilizados os conceitos referentes a quatro pilares fundamentais:

1. *Orientação Vocacional/Ocupacional:* o modelo proposto pela autora Sílvia Beatriz Gelvan de Veinsten, da Argentina; e Orientação Profissional estratégia clínica, de Rodolfo Bohoslavski;
2. *Identidade e Projeto Profissional:* estudando os conceitos de Antônio da Costa Ciampa, quanto a este tema, e o referencial de Berger e Luckmann, quanto à socialização primária e secundária.
3. *Consciência:* a partir das concepções de Alberto Merani e Paulo Freire.
4. E *Trabalho e Compromisso com a Sociedade:* a partir dos estudos de Suzana Albornoz, Paulo Freire e Celso Ferretti.

Outros autores foram estudados e utilizados no sentido de complementar o estudo como um todo, como: Maurício Knobel, José Bleger, Dulce Helena Lucchiari, Maria Célia Lassance, Maria da Graça Jacques, Regina Gattas do Nascimento, entre outros.

Cabe enfatizar nesta oportunidade o que foi compreendido como *Orientação Vocacional/Ocupacional; identidade e projeto profissional; consciência; e trabalho e compromisso com a sociedade,* isoladamente e em sua vinculação, uma vez que se constituíram como pilares para o presente estudo.

Orientação vocacional/ocupacional

A escolha de uma futura profissão constitui-se, hoje, numa tarefa difícil tanto pelo seu significado mais remoto no que tange à história de cada indivíduo, como pelas características do mundo do trabalho contemporâneo.

No momento da escolha da profissão se faz presente a disposição familiar, reascendendo-se expectativas que provinham desde os primeiros até os mais recentes projetos familiares sobre o jovem. Segundo Lucchiari (1992) as expectativas e os desejos dos pais em relação ao futuro dos filhos é importante para seu projeto profissional, sendo que quando o filho não reconhece o projeto dos seus pais para com ele sente-se abandonado e sozinho, o que dificulta sua decisão.

Segundo Veinsten (1994), muitos pais devem renunciar a alguma meta delineada por eles para o filho, enquanto muitos filhos devem lutar contra o sentimento deflagrado pelo ideal de seus pais.

Tal como existe uma novela familiar, se cumprem também uma novela escolar e uma novela sociocultural. Por todas essas questões o trabalho de Orientação Profissional assume um papel de importância no momento da escolha da futura profissão, momento este caracterizado, na maioria dos casos, pela coincidência com o ingresso na adolescência que, por si só, mobiliza uma gama de emoções, expectativas, insatisfações e medo ao novo, entre outras questões a partir das mudanças físicas e psicológicas desta fase. Ditas mudanças tomam conta igualmente das relações familiares e sociais, motivo pelo qual reforça-se a necessidade de um momento que denomino de *escolha cuidadosa,* ou seja, dedicado à reflexão sobre os rumos a serem tomados e, principalmente, através de que processos estarão sendo tomados.

Por Orientação Vocacional/Ocupacional (O.V/O) se entende, segundo Veinsten (1994), um campo amplo onde diferentes profissionais atuam no sentido de facilitar o crescimento das pessoas. Através de um processo de O.V/O confluem os chamados do mundo interno – vocacional, no sentido de "vocatio", chamado interno – e os chamados do mundo externo. O ocupacional constitui-se no fazer com significado pessoal e social. Ocupar-se com alegria de gestar ações e produtos é saúde, satisfação e autorrespeito. Chegar a amar o que se faz é não somente trabalhar, senão também ser produtivo. Freud caracterizou a vida sadia através de dois

verbos: amar e trabalhar. Amar o que se faz e trabalhar com amor, são objetivos da Orientação Vocacional/Ocupacional.

Veinsten conceitua os termos Vocacional e Ocupacional:

> O vocacional tem relação íntima e dialogada com o sentido que se dá à vida. É o que se sente e se pretende SER.
>
> O ocupacional é o FAZER que permite acionar o mencionado sentido de vida.
>
> O vocacional necessita sintetizar o princípio, as diferentes "novelas" que foram escritas para alguém, ainda antes do seu nascimento, no caminho de chegar a *ser* o autor de seu próprio argumento.
>
> O ocupacional necessita o desenvolvimento de papéis, objetos, ferramentas, símbolos, técnicas, estratégias e veículos para efetivar o ocupacional.
>
> O vocacional sem o ocupacional é somente fantasia, sonho, fazer sem sentido, alienação.
>
> O ocupacional sem o vocacional é automatização, fazer sem sentido, alienação (1994, p.43).

Para Bohoslavski, a escolha da futura profissão nos conduz a um conjunto de questões teóricas que apenas podem ser resolvidas a partir de instrumentos conceituais. Segundo suas palavras:

> Elas se estendem desde o estritamente psicológico até profundas questões ético-filosóficas e ideológicas, sem esquecer que o humano não pode ser lido somente ao nível de análise psicológica, sendo necessário dispor-se teoricamente, para uma leitura convergente, da Sociologia, da Economia, da Antropologia, da Pedagogia... (1987, p.XVIII)

Identidade e projeto profissional

Cabe esclarecer que estas questões estão sendo aqui tratadas num mesmo item por ser a *identidade ocupacional* uma parte da *identidade pessoal,* assim como o *projeto profissional* se constitui numa parte do *projeto de vida.*

A identidade é aqui compreendida como a articulação temporal, no presente, do passado da pessoa (história de vida) e do futuro (projeto de vida).

Segundo Ciampa:

> Identidade frequentemente é vista como representação (representada), vista como dada; vimos que considerá-la só do ponto de vista representacional (enquanto produto) deixa de lado o aspecto constitutivo (enquanto produção), bem como as implicações recíprocas desses dois momentos (1993, p.160).

Pode-se dizer que considerando a identidade enquanto produção estaremos abrindo possibilidades de interferir na continuidade da mesma, agir no sentido de sua construção, possibilitar o desenvolvimento da identidade enquanto metamorfose.

Ao mesmo tempo, há que se considerar os fatores ligados aos interesses estabelecidos e às conveniências socialmente dadas, a partir da novela familiar e como parte da novela social. Nestas questões faz-se importante o que propõem Berger e Luckmann (1991), com referência à *socialização primária* como interiorização da realidade. Toma importância fundamental a formação da identidade na construção do projeto de vida, uma vez que se inicia através das identificações com os outros significativos, aqueles que fazem parte da novela familiar, da formação da identidade representada e que colaboram na construção da identidade pressuposta. Processando-se uma reflexão sobre esta problemática, fica claro que é no processo de *identificação primária* que os caminhos para as principais escolhas se delineiam, muito mais fortemente que via *socialização secundária.* Quanto à escolha da profissão, sabemos que se insere numa fase da vida do indivíduo em que as identificações secundárias se fazem presentes, ou seja, a partir da adolescência. No entanto, as bases para esta escolha firmaram-se durante o momento da socialização primária, não significando, no entanto, que estejam impedidas de se modificarem. É justamente neste momento, o da escolha da profissão, que a Orientação Profissional pode entrar como uma mediação que permita a quebra da identidade pressuposta, do incremento da mesmice e da repetição, dando espaço ao aspecto constitutivo da identidade enquanto produção que se processa continuamente.

Consciência

Na pretensão de estudar as questões propostas, especialmente ao que se *refere à identidade e projeto profissional e trabalho e compromisso com a sociedade,* torna-se imprescindível considerar-se as questões ligadas à consciência, especialmente ao exercício desta qualidade humana.

Segundo Merani (1977) a definição mais comum de consciência psicológica ou intelectual é a do sentimento ou intuição, mais ou menos nítido, do que se passa em nós ou fora de nós; é perceber o que acompanha a atividade psíquica – mental ou afetiva – e a apresenta como real ou atenuante, por assim dizer, em qualquer momento.

Segundo Heidegger, citado por Merani (1977), toda a consciência é consciência de alguma coisa. Isto significa que somos conscientes na medida em que atuamos e qual a ação responde a uma necessidade da razão.

Para Freire (1988), a consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada, isto é, o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade.

Observamos um ponto que se faz presente na conceituação dos três autores citados, qual seja, a questão da ação. Parece impossível existir consciência sem ação, atividade.

A relação entre consciência e identidade está no que Ciampa (1993) coloca, resgatando Leontiev, como as três categorias fundamentais para o estudo do homem dentro da Psicologia Social, que são: atividade, consciência e identidade. O autor nos mostra que parece ser impossível analisar uma sem recorrer às outras, ainda que possamos destacar uma delas.

No que tange ao compromisso social fica como importante aliar-se consciência à ação, pois uma sem a outra não teria sentido. O exercício da consciência, aqui entendido como ação, seria o motor para a prática do compromisso com a sociedade, no presente estudo especificada no sentido do exercício do trabalho.

Trabalho e compromisso com a sociedade

A vinculação do trabalho como compromisso com a construção e a transformação da sociedade parte, na presente pesquisa, da compreensão do que seja trabalho e da clarificação do que se entende por transformação social.

Iniciando pelo sentido do trabalho, podemos nos reportar a Marx, citado por Albornoz (1988), que afirma estar a essência do ser humano no trabalho. Os homens são aquilo que produzem. Assim, o homem é o que ele faz e a natureza dos indivíduos depende, portanto, das condições materiais que determinam sua atividade produtiva. Este autor deixa aparecer em muitos de seus textos uma teoria antropológica do trabalho, colocando que ele seria o fator que faz a mediação entre o homem e a natureza. E assim também, através do trabalho, o ser humano transforma a si mesmo.

Trabalho pode ser aqui entendido dentro da concepção exposta, ou seja, abrangendo todo o fazer humano e seu papel na construção filo e ontogenética do homem. Constitui-se no exercício de atividade que permite a criação, o ser mais, o estar consciente de seus atos e de sua história – construída por si mesmo, para si mesmo, com o grupo e para o grupo.

Ferretti (1988) nos diz que nas sociedades atuais, mesmo as pessoas que realizam uma atividade artesanal aparentemente isolada (por exemplo, uma bordadeira), depende de outros para executar seu trabalho. Ela depende dos comerciantes que lhe vendem o tecido e a linha, dos que anteriormente produziram esses bens, dos que os transportarem etc. O trabalho engendra a vida social e, ao mesmo tempo, é por ela determinado. Assim, querendo ou não os homens, para transformar a natureza em seu benefício, constituíram, ao mesmo tempo, formas de relacionamento com outros homens.

Nestas dimensões colocadas pelos autores citados é possível o compromisso. Segundo Freire (1988), o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto. Ao mesmo tempo, a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de *agir e refletir.* É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Se a possibilidade de reflexão

sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É, então, um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele sem ter dele consciência.

O homem somente pode comprometer-se pela relação homem-realidade, homem-mundo. Para Freire (1988) esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, implica a transformação do mundo cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão.

O existir humanamente consiste no que queremos dizer enquanto possibilidade de transformação social. Parte-se do princípio de que através do trabalho seja possível caminhar no sentido da hominização, uma vez que a transformação deve ficar entendida como um movimento no sentido de “ser mais”, tanto individual como coletivamente.

Ainda segundo Freire (1988), a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra a humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão, sim, “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem somente. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também.

Retomando: proponho, como se pode observar com base no exposto pelo referencial teórico escolhido, uma vinculação necessária entre trabalho e exercício do compromisso social – neste estudo especificado pelo compromisso com a construção e a transformação da sociedade no sentido do “ser mais”. Vinculação esta necessária, que parte de um projeto profissional, advindo da construção de uma identidade, no sentido do exercício do trabalho comprometido socialmente. E Proponho, como momento para o despertar destas questões, o da escolha profissional, mais especificamente junto a adolescentes que estão procurando cuidar de sua escolha através de um trabalho de Orientação Profissional.

A metodologia utilizada definiu-se a partir do princípio de que caberia introduzir a proposta a ser estudada num processo de O.V/O, através da inserção de um momento, neste processo, além dos dois usualmente trabalhados, que são: de *autoconhecimento* e de *informação profissional,* ou conhecimento da realidade do mundo do trabalho. Ao terceiro momento denominei: *o projeto profissional vislumbrando o desenvolvimento do compromisso com a construção e a transformação da sociedade.*

Considerando a O.V/O como um todo foram realizados de quatorze a dezesseis encontros com cada sujeito.

Foram trabalhados oito sujeitos, sendo:

1. Jovens com idade entre 16 e 18 anos, de classe média;

2. Com condições de acesso à escolha profissional objetivando profissões de nível superior;

3. Preocupados em realizar uma escolha profissional através de decisão criteriosa e informada;

4. Pertencentes a escolas particulares de região urbana.

Foi escolhido o número de oito orientandos devido à necessidade de se trabalhar em grupo para a introdução da proposta da pesquisa e por constituir-se em um número adequado de sujeitos para trabalhar em grupo, propiciando um aproveitamento das discussões ao mesmo tempo em que permitindo a análise das diferenças individuais.

A abordagem proposta foi qualitativa, para ser analisada através de uma pesquisa exploratória, não se propondo as generalizações estatísticas.

A proposta foi introduzida iniciando-se com uma *entrevista de entrada,* feita logo após o primeiro momento da O.V/O – o de autoconhecimento. Logo após foram realizados quatro encontros em grupo, com a duração de duas horas cada, para serem discutidos os textos lidos anteriormente pelos orientandos, cujos temas eram relativos a trabalho e compromisso do profissional com a sociedade. Após o trabalho em grupo cada orientando teve a oportunidade de retomar o assunto individualmente, com a finalidade de esclarecer qualquer ponto ou relacionar, em qualquer dimensão, caso desejasse, com sua futura escolha ou outro fato significativo para ele. Por fim, foi feita uma *entrevista de saída.*

As *entrevistas de entrada* e *de saída* foram todas gravadas, com o consentimento prévio dos sujeitos. As entrevistas de entrada foram realizadas no quinto ou sexto encontros, dependendo da evolução do trabalho, junto a cada orientando. As entrevistas de saída aconteceram sem o cumprimento de um período de tempo uniforme, uma vez que foram respeitadas as prioridades de cada orientando quanto às suas necessidades, que nortearam a ordem das abordagens até o final do processo.

Foi feita aplicação piloto da entrevista com orientandos com os quais trabalhei em 1993, o que permitiu concluir pela adequação deste instrumento de pesquisa, qual seja: entrevista estruturada, composta por dez perguntas.

A análise e interpretação dos dados foi feita pelo método da análise de conteúdo.

Foram utilizados como critérios para a análise e a interpretação dos dados:

1. Os dois momentos das entrevistas, *antes e depois* da introdução do denominado terceiro momento da O.V/O: no sentido comparativo, objetivando analisar se a introdução da chamada terceira etapa propiciou, de alguma forma e em algum sentido, a mudança ou a sedimentação das concepções sobre trabalho e compromisso como parte do projeto profissional;

2. A *análise por sujeito:* trabalhando cada sujeito na totalidade do que foi colhido como resposta às entrevistas e o que foi considerado significativo enquanto complemento, confirmação ou oposição às respostas dadas, objetivando perceber como cada sujeito, na sua totalidade, recebeu a terceira etapa da O.V/O e dela se apropriou; e

3. A *análise por respostas agrupadas:* trabalhando cada pergunta das entrevistas, agrupando as respostas dos oito sujeitos em cada um dos dois momentos. E objetivando analisar se a chamada terceira etapa da O.V/O propiciou, de alguma forma, em que sentido e em que questões alguma mudança ou sedimentação de ideias a nível grupal.

As conclusões da pesquisa mostraram que existe a possibilidade do projeto profissional de jovens com acesso à escolha da profissão desenvolver-se no sentido do compromisso com o eixo social. Com relação

ao grupo estudado foi possível observar, através da inserção da proposta da pesquisa, uma mudança, no sentido amplo da palavra, e uma mudança no sentido da maior clareza e enriquecimento das concepções de:

– trabalho;

– dedicação e não dedicação ao trabalho;

– vinculação do trabalho com a construção e a transformação da sociedade;

– ideia de como o trabalho está sendo concebido e praticado pelos profissionais neste momento histórico no contexto brasileiro;

– expectativa quanto ao desempenho do papel profissional a ser desenvolvido por cada sujeito;

– ideia sobre os conceitos de *ser, ter e fazer,*

– o que não é trabalho;

– e o que o trabalho deveria ser.

Além das conclusões referentes à pesquisa propriamente dita, surge a questão social, que mostra que aquilo que poderia estar sendo feito no sentido amplo quanto à proposta deste estudo, não o está. Existem, potencialmente, três situações que poderiam propiciar uma escolha profissional cuidadosa, que são:

1. O governo e os donos de escolas particulares mobilizarem recursos para que exista um processo de Orientação Profissional natural de ensino-aprendizagem, ou seja, trabalhando com cada aluno, desde sua idade mais tenra, da maneira adequada a cada idade, as questões ligadas a uma futura escolha;

2. Introduzindo a O.P. propriamente dita nas escolas, públicas e privadas, visando atender às necessidades das diferentes populações de jovens que muito necessitam deste tipo de apoio;

3. Desenvolvendo o trabalho de O.P. a nível particular.

Presentemente, a alternativa que nos resta é a terceira, com algumas exceções feitas a certas escolas particulares e cursinhos pré-vestibular.

Referências bibliográficas

ALBORNOZ, S. *O que é trabalho.* 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 1991.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientação Vocacional;* estratégia clínica. 7ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

CIAMPA, A.C. *A Estória do Severino e a História da Severina*. 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1993.

FERRETTI, C. Uma Nova Proposta de Orientação Profissional. São Paulo, Cortez, 1988.

FREIRE, P. *Educação e Mudança.* 14ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

LUCCHIARI, D. *Escolha Profissional; projeto dos filhos e projeto dos pais*. Paris, 1992. Memoire, Programa de Doutorado em Psicologia, Ciências do Comportamento e de Práticas Sociais, Paris X – Nanterre.

MERANI, A. L. *Psicologia e Alienação.* 2ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1977.

VEINSTEN, S. G. La Elección Vocacional Ocupacional; estrategias técnicas. 2ª ed. Buenos Aires, Marymar, 1994.

Psicologia, educação e novas ecologias cognitivas

Cleci Maraschin[*]

Conexões: as boas novas

A interlocução entre psicologia e educação já produziu uma história. É possível identificar demandas à psicologia por parte da educação e, reciprocamente, interesses em incidir sobre a educação por parte da psicologia. Pode-se mesmo dizer que a Educação tem se constituído em um dos principais campos de visibilidade do saber psicológico.

Uma análise sociogenética da interação entre Psicologia e Educação pode tomar como ponto de partida, ou como uma espécie de discurso fundante, o pensamento pedagógico do filósofo alemão Herbart (1776-1841). Herbart é considerado como um dos pensadores mais influentes da teoria educacional do século XIX (Coll[1]; Guirardelli[2]). No marco do que pode ser ainda definido como uma psicologia filosófica, Herbart postulava que a filosofia moral deveria indicar os objetivos da pedagogia, enquanto a psicologia deveria proporcionar os meios necessários para alcançá-los. Segundo o autor, o desenvolvimento do caráter podia ser dividido em três estágios escalonados: 1) sensação e percepção; 2) memória e imaginação e 3) julgamentos e conceitos universais; aos quais corresponderiam os passos formais do ensino. A instrução, prática por excelência da educação, deveria possibilitar a formação do caráter e da mente. O estreito vínculo entre os passos da instrução e as características do desenvolvimento do caráter, estabeleceriam um padrão interativo entre a psicologia e a educação que tem perdurado até o presente: o trabalho educacional deveria ser adaptado à "natureza" psíquica do educando.

O nascimento da chamada *psicologia científica* produziu um incremento na expectativa das contribuições da psicologia em relação à

[*] Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia/UFRGS. E-Mail: cmar@yortex.ufrgs.br.

[1] COLL, César. As contribuições da Psicologia para a Educação; teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, Luci Banks (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra.* São Paulo, Cortez, 1987.

[2] GUIRARDELLI, Paulo Jr. *História da Educação.* São Paulo, Cortez, 1990.

educação. Ampliou-se a esperança de que a psicologia proporcionaria uma base científica na abordagem e solução dos problemas da educação. Thorndike (1874-1949) insistia em fundamentar as propostas educacionais nos resultados da pesquisa psicológica de caráter experimental. Note-se um fortalecimento do paradigma hebertiano: a psicologia agora poderia almejar a oferecer as bases *científicas* para a *arte* de educar. O desenvolvimento de pesquisas e estudos no campo da jovem psicologia possibilitou definir alguns núcleos de significativa aplicação no campo educacional: a psicologia da criança; o estudo da medida e das diferenças individuais e as teorias da aprendizagem.

No âmbito da psicologia da criança pode-se citar o trabalho de Claparéde (1873-1940). Em 1912 é fundado, por ele e outros pesquisadores, o Instituto Jean-Jacques Rousseau, que se propõe realizar estudos de psicologia aplicado à educação. Esse Instituto, em cujo nome homenageia toda uma corrente do naturalismo, posteriormente, se transformará na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Nesse quadro institucional será desenvolvida a psicologia genética de Piaget (1896-1980), que tem sido a base do *construtivismo pedagógico* dos nossos dias.

A psicologia funcional de James (1842-1920), Dewey (1859-1952) servirá de guia para os movimentos de renovação pedagógica denominados de educação progressiva, educação ativa ou escola nova, mas apesar disso mantém-se a relação: a psicologia como fornecedora de subsídios à educação. A organização sistemática dos resultados das pesquisas psicológicas dão condições de possibilidade para a organização das primeiras teorias da aprendizagem.

Uma terceira frente de pesquisa psicológica com grandes repercussões educativas advém do trabalho de Binet (1857-1911), que resulta na primeira versão da escala métrica de inteligência Binet-Simon, em 1905. Na década de 20 os testes coletivos de inteligência e de rendimento passam a ser utilizados na prática escolar.

Contemporaneamente ao desenvolvimento da psicologia cientifica, os primeiros escritos de Freud (1856-1939) compartilham do mesmo entusiasmo racionalista, ao depositar expectativas na função profilática da educação em relação à diminuição de incidência da neurose. Embora, como

bem o demonstra Millot,[3] Freud tenha, ao final de sua obra, reformulado suas primeiras posições em relação ao papel da educação, ainda perduram no discurso educativo algumas de suas primeiras teses. A ideia principal, advogada por Freud na época, consistia que a educação poderia ser responsabilizada diretamente pelo aparecimento das neuroses, uma vez que se consistia em uma das principais instituições sociais provocadora da internalização das interdições morais pelas quais se assegura a repressão da sexualidade e o advento da própria civilização. A repressão da sexualidade não se restringia somente ao âmbito sexual mas implicava também uma restrição ou empobrecimento intelectual. Assim, a tarefa do educador consistiria na realização de uma espécie de cálculo utilitarista entre o menor sacrifício do prazer compatível com as necessidades da vida social.

No Brasil, coube a Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) o papel de principais divulgadores das boas novas: *a fase de confusa mistura entre problemas de ordem metafísica e de natureza cientifica parece agora superada,* propagava Lourenço Filho em meados dos anos 20 (apud Carvalho[4]).

Carvalho (op.cit.) reconstrói alguns nós significativos da rede brasileira de interlocução entre a psicologia e a educação, no princípio do século. Rede essa reveladora do próprio processo de diferenciação da psicologia enquanto ciência e profissão. O discurso psicológico no Brasil aparece inscrito no discurso médico e educacional. As faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia são as precursoras na difusão das ideias psicológicas no país. Alguns dados resgatados pela autora citada, evidenciam a influência das pesquisas médicas no campo educacional. Exemplo disso é o trabalho de Durval Marcondes, que em 1938 chefia, em São Paulo, a primeira clínica de orientação infantil, fruto das ações do Serviço de Inspeção Médico-Escolar. Já Rio de Janeiro, Custavo Riedel cria em 1922 a Liga Brasileira de Higiene Mental com propósitos semelhantes. No campo educacional, a psicologia é difundida principalmente pela constituição dos *Laboratórios de Psicologia* em instituições como hospitais,

[3] MILLOT. Catherine. *Freud Anti-pedagogo.* Rio de Janeiro, J. Zahar, 1987.
[4] CARVALHO, Diana Carvalho de. *Pedagogia X Psicologia; outros olhares sobre uma antiga relação.* São Paulo, 1995. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação-História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p.13.

clínicas psiquiátricas, escolas, etc. Dois deles são citados como os mais significativos. O Laboratório de Psicologia Pedagógica no *Pedagogium,* criado em 1890, no Rio de Janeiro, cujos resultados principais foram divulgados através da revista *Educação e Pediatria.* O Laboratório de Pedagogia Experimental da Escola Normal de São Paulo, inaugurado em 1914, por Ugo Pizzoli, psicólogo experimental italiano, que publicou seus trabalhos num volume chamado Psycologia Experimental. Cabe também destacar a Escola Normal de Piracicaba, que inicia em 1927 as experiências com o teste ABC, com uma proposta de homogeneização das classes a partir de maturidade para a leitura.

A turbulência

Ao longo da década de 50, a consolidação das escolas psicológicas, a diferenciação de seus objetos de pesquisa, produzem múltiplos resultados e por vezes contraditórios, dificultando a integração com a educação. Começa a existir um diálogo plural, são psicologias e educações. Teorias psicológicas específicas dialogam com projetos educacionais também mais específicos. Os próprios psicólogos começaram a questionar as reais contribuições da psicologia à educação no sentido de que *conhecer os conceitos das teorias psicológicas não parece garantia para a modificação da prática pedagógica do professor e, algumas vezes, nem da ótica frente ao processo ensino-apreendizagem* (Carvalho, op.cit. p.2).

No Brasil, a criação dos primeiros cursos de Psicologia e a legalização da profissão contribuíram para uma maior diferenciação dos campos.

Aliado a isso, por sua vez, a educação descobre novos discursos, já que a psicologia não esgota a problemática educacional: a sociologia da educação, a tecnologia educacional, a educação comparada, a economia da educação, o planejamento educacional, (Coll, op.cit.) e, mais recentemente, os estudos culturalistas. A ascensão dos teóricos crítico-reprodutivistas no campo educacional põe em cheque a alta expectativa que a teoria e a prática educacional endereçavam à psicologia, destacando seu caráter normativo. Ainda hoje, perdura no discurso da sociologia da educação a acepção: *psicologização da educação* que, partindo dessa relação histórica, tem adjetivado, como em uma super-generalização, toda reflexão não crítica ou individualizante da educação. Frente a essas problemáticas, muitos

psicólogos ou deixaram de lado a discussão educacional ou indiferenciam-se como educadores, em geral. Isso abriu espaço, em meu entendimento, a ascensão de uma linha psicopedagógica clínica, praticada principalmente por pedagogos.

Psicologia, educação e novas ecologias cognitivas

Gostaria de finalizar incrementando ainda mais a turbulência entre psicologia e educação, ao tomar a ideia de *ecologia da mente* que começou a ser esboçada por Gregory Bateson (1904-1980). Bateson revoluciona os conceitos interacionistas da relação entre sujeito e objeto de conhecimento. Para o autor, se a unidade das trocas energéticas com o ambiente pode ser demarcada em termos de um "dentro" e um "fora" pelo limite da membrana, no caso da célula; pela pele, no caso do indivíduo; pela espécie, no caso populacional, etc., essa mesma unidade não pode ser demarcada de igual modo quando se trata das trocas de informação e de comunicação. Nessas, a unidade deve ser caracterizada, como a *via* da interação. Em termos informacionais, não existe, portanto, um dentro e um fora, mas sim conexões, redes, acessos, etc. Fazem parte dessa via, as redes neurais, o sistema perceptivo, as instituições sociais, as tecnologias da inteligência (Lévy[5]) etc.

Em que medida o deslocamento da unidade do indivíduo para a via produz efeitos na interlocução entre psicologia e educação? Em primeiro lugar o impacto dos novos meios de comunicação e de informação modifica substancialmente a via de interação. Podemos pensar que a interação entre psicologia e educação analisada anteriormente, se manteve em uma mesma ecologia cognitiva: a escola concebida como uma tecnologia substantiva nas formas de aprender, de socializar, baseada prioritariamente, no texto escrito, na transmissão oral, na memorização e na comunicação unidirecional. Embora outras instituições tenham sido lembradas em sua função pedagógica, tal como a religião e o trabalho, é sem dúvida na escola que reside a força da via, a partir da revolução industrial.

O crescente processo de informatização social vem, gradativamente, deslocando da escola para as novas tecnologias da comunicação e da informação a possibilidade de acesso às informações. Essa mudança

[5] LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência; o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

ecológica caracterizada nas transformações das vias informacionais e comunicacionais implica: a) uma nova conceituação do espaço escolar; e b) na extensão do conceito de educação para além do espaço da sala de aula, isto é, das instituições formais de ensino. Pode-se pensar no deslocamento da ênfase pedagógica escolar à mídia. Existem estudos que detectam as funções pedagógicas dos novos meios de comunicação e de informação (Fischer[6]).

A interlocução entre psicologia e educação, se vê perpassada por esse deslocamento. Poderíamos então indagar sobre o futuro desta interação. A psicologia pode trazer uma contribuição significativa à educação no estudo das novas formas de aprender e de pensar com a massificação dos processos tecnológicos de informação. Além disso, pode participar do trabalho de resignificação do espaço escolar. Nesse intuito faz-se necessário estabelecer algumas diferenciações. Uma primeira diferenciação importante é entre a informação e o conhecimento. A informação está relacionada com a marca significante. São os dados, os fatos. É constituída de unidades designadas sob a forma de *bits.* A informação não tem em si uma estrutura, é potencial. Já o conhecimento é a própria capacidade de integração, de combinação das informações. O conhecimento é o organizador das informações. Edgar Morin[7] nos diz:

> damo-nos conta de que o pensamento mutilante, isto é, o pensamento que se engana, não porque não tem informação suficiente mas porque não é capaz de ordenar as informações e os saberes, é um pensamento que conduz a ações mutilantes ([19--], p.14).

O papel da escola, do professor não seria tanto o de divulgar as informações, já que para isso dispomos de outros meios com eficiência superior, mas sim o de possibilitar o conhecimento. A escola da informação deve dar lugar à escola do conhecimento, sob pena de sucumbir. Não existiria a necessidade de uma competição com os novos recursos da informação, mas sim a descoberta, a construção de modos criativos de conhecimento usando as múltiplas e variadas modalidades de informação já disponíveis.

[6] FISCHER, Rosa Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção da subjetividade*. Porto Alegre, 1996. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[7] MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade.* Lisboa, Publicações Europa-América, [19--].

Representação da criança brasileira na prática social

Eduardo Cavalheiro Pelliccioli – UNISINOS

A infância é representada de forma escassa até a literatura do séc. XVIII. Ainda assim aparecia sob o estigma do mal, do desvirtuoso. La Bruyère, nos informa Marie-Jose de Lauwe, descreve-as como invejosas, preguiçosas e interesseiras. É importante repararmos que a infância mostra-se distante, afastada da própria vida humana, ou, da vida dos adultos. Pode parecer espantoso, mas parece que ela não pertencia de todo ainda à espécie humana. Além disso, era vista como um empecilho, um estorvo à "pureza" do ser humano enquanto tal.

Será apenas na virada do séc. XVIII para o séc. XIX, que a criança renascerá então como um ser cândido, puro, alvo, digno de atenções e cuidados, tendo sua aparência quase angelical.

Aos poucos, a humanidade ocidental vai se dando por conta de que existem outros tipos de seres humanos, que variam de acordo com a idade, cor, raça, crença, etc. e a criança começa então a ser muito mais notada, vista. Isto não significa que o tratamento dispensado à ela fosse o ideal, apesar de algumas evoluções práticas terem ocorrido nesta época: a criação de creches, jardins de infância, com o intuito de qualificar o atendimento.

De certa forma, (talvez) influenciada pela ciência positivista, o interesse em categorizar os seres humanos em grupos e subgrupos, idade, sexo, raça, entre outros, acabou recolocando a criança em um universo à parte. Este fato encaixa-se perfeitamente com as descrições míticas sobre as crianças da época, encontradas na literatura, nas artes plásticas, artes cênicas, como um ser diferente, de origem e poderes misteriosos e, portanto, fora do alcance e entendimento dos mortais. Esta passagem lembra a explicação dada por Jorge Vala sobre um determinado expediente utilizado por nós para lidarmos com algo desconhecido, que ele denomina de "ancoragem": seria este fenômeno, a transição do não-familiar em familiar; aquilo que antes era obscuro e incompreensível, torna-se agora perceptível, transparente e familiar. Este processo ocorre geralmente através do sistema de categorização dos dados do objeto. Assim, o constante temor

do inexplicado, que atravessa o comportamento humano, é provisoriamente abalado e desfeito por este recurso.

Apesar de ser temporariamente cômodo colocar, a nível teórico, as crianças neste mundo à parte, de uma forma geral, foi mesmo uma involução, um passo para trás no caminho percorrido.

Marie-Jose de Lauwe (1984) nos aponta com transparência a transição de uma descrição "sobre a criança" para uma descrição "a partir da criança". Esta primeira seria um demonstrativo de um sistema de representações que se tem da criança em si. Isto evidencia-se quando escritores, em suas narrativas, preocupam-se menos em explicá-las e/ou defini-las através de categorizações, mas, mais em tentar traçar ou criar imagens à seu respeito, seja através de descrições físicas ou comportamentais.

Um segundo nível de abordagem irá calcar-se nestas representações para poder dar alguma explicação a própria natureza humana e sua gênese. Esta seria então uma descrição "a partir" da criança, ou como sugere a autora, a partir de uma personagem de criança idealizada, evocando assim, o pensamento mítico.

Sabemos que os povos recorrem à mitificação em momentos de dúvida, insegurança e ansiedade frente a um objeto ou fenômeno para o qual não encontram explicação. O fato de mitificar a criança e mesmo a infância, através das artes e, portanto, dos meios de comunicação de massa, denota um caráter de desconhecimento de causa. De causa, quero dizer, da criança.

A partir daí, podemos identificar alguns pontos problemáticos, não só para a criança do século passado, mas para a criança contemporânea. O fato de criar uma personagem mítica desta, contribui para um distanciamento entre o que se passa de fato e o que faz parte do enredo mítico. Em decorrência, a criança real, de carne e osso, sempre estará aquém (de alguma forma) da personagem mítica construída pelos adultos. Fica implícito que realmente o universo infantil está a parte, afastado, desunido do universo do adulto. É como se o "ser-criança" não fosse ainda exatamente um ser humano. Como foi citado anteriormente, isto só ressalta o caráter ignorante (no sentido de ignorar mesmo) e até discriminatório dos adultos em relação aos infantes.

No que concerne à relação criança-adulto, a situação complica-se um pouco mais. Quando pensamos em "relação", pensamos em vinculação, convivência e comunicação. Por conseguinte, quando pensamos em comunicação, referimo-nos ao ato ou efeito de comunicar, transmitir ou receber mensagens através de métodos e processos convencionados. Subentende-se que haja pelo menos um emissor e um receptor que, em um maior ou menor grau comunguem um mesmo corpo simbólico e que, portanto, comuniquem-se. Todavia, este fenômeno parece mostrar-se cada vez menos frequente em nossa sociedade. Em primeiro lugar, devemos atentar para o fato de que existe um sistema hierárquico vertical, herança ainda das constituições do antigo império romano. Este modelo tende a repetir-se nas mais variadas organizações que abrangem as classes e categorias sociais de nossa sociedade atual. Logo, no seio familiar, não é de se espantar que este modelo imponha-se.

Tratando da família e da relação criança-adulto mais especificamente, verificamos através de nossa pesquisa com crianças de 1ª à 4ª séries do 1º grau, que esta hierarquização não só existe, como é percebida e criticada por elas, podendo dar-se basicamente de duas formas:

a. O adulto coloca-se em um plano superior e faz uso deste lugar, através da violência física e/ou verbal. Isto ficou visível nas respostas dos questionários aplicados, principalmente no item que referia-se à "*coisas de adulto*", onde estes figuravam numa situação de superioridade física e intelectual. Por exemplo, eram tidos pelas crianças como "*coisas de adulto*" itens como: falar difícil, saber das coisas, eletricidade, aspirina, fazer imposições, xingar as crianças, entre outros.

Ora, só lida com eletricidade, com falas difíceis e remédios aqueles que de alguma forma entendem disso, ou que possuem um suposto conhecimento sobre tais coisas que as crianças não possuem. Quanto a "xingar" e "fazer imposições" podemos perceber de forma explícita a maneira autoritária e desigual que muitos adultos agem em relação as crianças.

b. A segunda forma é exatamente o avesso da primeira, apesar de conservar algumas características: o adulto superprotege o pequeno por considerar que este não está apto a decidir – sobre o que quer que seja por sua própria vontade; assim, impõe-lhe cuidados excessivos de forma

que acaba tolhendo seu potencial criativo, seu poder de decisão e chance de preparar-se de maneira franca e aberta para o mundo que se lhe apresenta. Podemos recorrer à pergunta 4 do questionário, que indaga se o entrevistado sente-se como criança e por quê? Muitos deles responderam que "sim, pois somos tratados como crianças", "porque ficam me paparicando, me vigiando" ou "porque não cresci", ou ainda "por causa da minha idade".

Fica gritante a clivagem entre estes dois universos: do adulto e da criança. Este abismo encontra-se instaurado nos mais diversos âmbitos: fisiológico, intelectual, amoroso, sexual, no referente à autonomia em relação à si e suas próprias decisões, etc.

Na questão 1, quando elas (as crianças) respondiam sobre o que achavam que um adulto deveria fazer para uma criança (A→C) e vice-versa (C→A), as respostas foram as seguintes: A→C respeitar (13); C→A respeitar (27); era de se esperar que elas dissessem que deveriam respeitar os adultos, uma vez que este tipo de mensagem é comum em casa, na escola e nos ambientes sociais, de forma mais ou menos explícita. Percebemos que muitas crianças já questionam esta unilateralidade quase servil, mas é útil lembrar que esta estrutura de pensamento faz parte de uma representação social, no sentido profundo do termo, que modula de forma dinâmica e processual a conduta e os pensamentos daqueles que com ela lidam. Mas o que chama a atenção aqui é o fato de que aproximadamente 1/5 das crianças apontou o fator "respeito" como necessário à ambas as partes. Em entrevista oral (gravada em fita cassete) uma das meninas entrevistadas diz o seguinte: "(...) *devem respeitar um ao outro; têm pais que batem nas crianças*", "(...) *mas se é com motivo, pode!*" acrescenta outra. Este fragmento do diálogo, ao nível do conteúdo, é exemplar. A criança, ou melhor, certas crianças, entendem que se elas têm que respeitar os adultos, o movimento recíproco seria mais do que justo. O fato de serem agredidas fisicamente, o que é desigual e violento, é justificado pela fala da outra "(...) *se é com motivo, pode*", que, em verdade, é portavoz (sem perceber-se) de um discurso pertencente, ou melhor, oriundo do mundo adulto.

Fica nítido que este conjunto de palavras e ideias que circulam no universo infantil são, sob o ponto de vista do conceito de Representação Social, a própria interpretação e concomitantemente, reestruturação do real, como uma prática social. Como cita Moscovici: "uma modalidade de

conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação de indivíduos" (1976, p.26).

Sobre os fatos descritos aqui, podemos tê-los como mais do que simples opiniões, tendo em vista o caráter parcelar desta reação do indivíduo frente a um objeto que lhe é dado de forma pronta e acabada; mais também do que simples imagens, que são especificamente uma cópia, um reflexo interno de um objeto externo; mais ainda do que mitos, tendo em vista sua forma narrativa de crenças populares, heróicas e fabulosas, reportando-se sempre ao irreal, fictício; estes fatos portanto, não são nenhum dos conceitos citados acima isoladamente, mas todos eles mesclados de forma enérgica, dinâmica e operadora.

Referências bibliográficas

FARR, R. Common Sense, Science and Social Representations. *Public Understanding of Science,* v.2, n.3, p.111–204, [19--].

GUARESCHI, P. *Sociologia da Prática Social.* Petrópolis, Vozes, 1992.

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. *Textos em Representação Social.* Petrópolis, Vozes, 1994.

LAUWE, M-J. *Um Outro Mundo; a infância*. Rio de Janeiro, Escuta, 1984.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise.* Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

SEÇÃO III
PSICOLOGIA E COMUNIDADE

Psicologia e comunidade: a utopia dos projetos científicos

Marco Aurélio M. Prado [*]

A crise das utopias[1] marcada pelos últimos acontecimentos mundiais no final deste século, com certeza irá acenar para novos rumos da condição humana, e, penso, precisamos compreender o que está significando este desencantamento para a psicologia, mas especificamente para a relação psicologia e sociedade.

A utopia da comunidade tem sido um princípio norteador desta relação e, como em outros momentos históricos, ressurge na tentativa de resistência à destituição de valores e ordens sociais relativamente estabilizadas. Mas esta relação, entre a Psicologia e a utopia comunitária, não pode mais delinear-se por uma hipervalorização romântica do passado que reforça uma identificação única e homogênea, ao invés, de permitir a emergência de identificações sucessivas,[2] como também, não pode abrir mão de pensar para dentro de si as questões políticas e éticas que de certa forma, foram um dos importantes desafios desta utopia na ciência psicológica.

Mas em um contexto sociocultural complexo como o nosso, a relação entre ciência e utopia parece carecer de mais questionamentos, principalmente quando retomamos o projeto científico da racionalidade na modernidade e as consequências de suas promessas.

---

[*] Professor da Universidade Metodista de Piracicaba e Doutorando em Psicologia Social na PUC/SP.

[1] O termo utopia utilizado em várias passagens deste ensaio carrega o sentido político de relação e reflexão entre o real e o possível, ver várias denominações utilizadas historicamente em BOBBIO, N., MATTEUCCI, N., PASQUINO, G. (1993). *Dicionário de Política.*. Ed. Universidade de Brasília, DF.

[2] Alusão ao termo utilizado por MAFFESOLI, M (1995). *A contemplação do mundo.* Ed. Artes e Ofícios. Porto Alegre. O autor ao discutir a transmutação dos valores na modernidade, designa esta como atitude de "camaleão", já que engendra a construção de um estilo de vida constituído por contribuições diversas, característicos dos períodos de transição.

Num recente estudo o sociólogo Boaventura Santos Souza, nos apresenta quatro axiomas fundamentais que considera estarem na base dos problemas da modernidade que enfrentamos:

1. a transformação através da hegemonia da racionalidade tecnicista na ciência dos problemas éticos e políticos em problemas técnicos ou jurídicos;

2. a soberania da legitimidade da propriedade privada sobre a legitimidade do uso da propriedade, ou a redução das relações sociais em relações de mercadoria, o que acaba por determinar um individualismo possessivo;

3. a soberania dos Estados e a verticalização política na relação com cidadãos, que resultou numa ideia de cidadania artificial, pois não participativa fortalecendo a representatividade manipulada;

4. e a ideia quase dogmática de que o progresso é caracterizado como um desenvolvimento infinito baseado somente no crescimento econômico, pelas relações mercantis transnacionais e pelo desenvolvimento tecnológico (Santos, 1994, p.277).

Estes quatro axiomas se não esgotam, representam consideravelmente as bases dos problemas mundiais, que acirraram as diferenças entre ricos e miseráveis, que fortaleceram os fundamentalismos culturais e a noção de desigualdade social tida hoje, quase que, como um pressuposto natural para o sucesso do neoliberalismo do mundo.

E de que forma tem a Psicologia Social sido afetada enquanto uma ciência produzida historicamente?

Nesta reflexão nos interessa basicamente apontar a crise das práticas psicossociais frente a globalização dos problemas apontados, ou a crise na utopia da vida comunitária na Psicologia diante de um tempo histórico de transição ou rupturas.

A relação entre Psicologia e Comunidade permitiu, ao longo da história, transformar, em muito, as práticas psicossociais e a compreensão do fenômeno psicológico. Assumimos diferentes ideários de vida comunitária, desde a invasão ideológica do desenvolvimentismo americano

no pós-guerra na metade do século,[3] até um caráter de militância socialista, que passou por práticas nas quais se compreendeu o comunitário como espaço de controle dos indivíduos na tentativa de adaptação aos avanços industriais e tecnológicos ou ainda, enquanto uma ditadura das necessidades[4] apoiadas numa concepção de sujeito único, onde vida privada e vida pública passaram a existirem na mesma dimensão do coletivo.

A questão da comunidade já se planteou em diversas perspectivas, vemos que a utopia da vida em comunidade, acabou por trazer, para as ciências, diferentes conceitos que trabalhados deveriam favorecer uma vida em comum mais humana, frente aos acontecimentos da Época Moderna. Comunidade já foi separada de Sociedade por Tönnies,[5] no final do século XIX, no qual a diferença entre a Gemeinschaft e a Gesellschaft estava na vontade e no espírito da unidade, que deveria ser realizada pelo indivíduo, pois sua ação na comunidade teria repercussão sobre os outros que estão vinculados a ele. Preocupação que não foi somente dele, mas que está presente nos dias atuais, no esforço de estabelecer limites e alternativas ao individualismo.

A utopia comunitária abasteceu posturas políticas completamente opostas, desde o socialismo, com uma ideia de integração social e de solidariedade de cada um até posturas totalitárias nas quais a sociedade deve ser uma comunidade ordenada que se possa limitar as liberdades individuais, portanto a subjetividade. A utopia comunitária traz a mesma marca, apesar das distintas posturas: *os limites da dimensão individual e da vontade geral, da liberdade pessoal e da igualdade social,* debate este anunciado pelos grandes filósofos e pensadores sociais em distintos períodos históricos.

Neste cenário os caminhos são tortuosos, pois nos levaram tanto a um comunitarismo, no qual a vontade geral foi a ordenação, o progresso, a racionalização da adaptação social, quanto a um individualismo narcísico.

---

[3] Ver sobre estas questões em SAWAIA, B. (1996) *A apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade*. In: CAMPOS, R.H.F. (org) Psicologia Social Comunitária; da solidariedade à autonomia. Vozes. Petrópolis.

[4] Termo utilizado pela filósofa Agnes Heller ao discutir a questão da utopia racional. HELLER,A (1993) *Uma teoria da história,* Ed. Civilização. Rio de Janeiro.

[5] Ver esta discussão tratada pelo autor em TÖNNIES, F. (1979) *Comunidad y Asociación.* Ed. Penínsulas.

Elias nos aponta um passo importante para esta discussão que deve ser considerado,

> Mas, ao pensarmos calmamente no assunto, logo se evidencia que as duas coisas só são possíveis juntas: só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente, e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito (Elias, 1994, p.17).

Mas como pensar nesta possibilidade, se a existência de uma sempre implicou no abafamento da outra dimensão. A história nos revela o tempo em que a identidade-nós e identidade-eu[6] se alternam, e como estas dimensões foram sendo articuladas de diferentes maneiras. Hoje, como poderíamos pensar nesta relação, levando em consideração as características deste momento histórico de transição e ruptura[7] que parece aumentar a cada dia o abismo entre o indivíduo e a comunidade?

Neste quadro, como pensar a utopia do comunitário na Psicologia sendo esta uma ciência da modernidade, preocupada com o indivíduo e com os processos de subjetivação?

> Os estudos psicológicos científicos começaram e se desenvolveram sempre marcados por esta contradição: por um lado, a ciência moderna pressupõe sujeitos livres e diferenciados – senhores de fato e de direito da natureza; de outro procura conhecer e dominar esta própria subjetividade, reduzir ou mesmo eliminar as diferenças individuais (Figueiredo, 1991, p.36)

Observamos que as contradições do mundo Moderno também afetam a Psicologia e determinam diferentes projetos científicos. A partir do século XIX, as diferentes epistemologias na psicologia acenam para distintas

[6] Esta reflexão é tratada por Norbert Elias em ELIAS, N. (1994) *A Sociedade dos Indivíduos.* Zahar Ed. Rio de Janeiro.

[7] A noção de descontinuidade e ruptura é tratada por Michel Foucault a respeito da grande mutação que as disciplinas históricas sofreram ao compreender o descontínuo como possibilidade de prática dos historiadores, ao invés de obstáculo. Ver FOUCAULT, M. (1976) *História e Descontinuidade.* In SILVA. M.B. (org) Teoria da História. São Paulo. Cultrix.

posturas em relação a vida individual e coletiva, mas quase sempre marcadas pelo imenso abismo entre e eu e o nós.

> na ciência que lida com fatos dessa espécie, encontram-se, de um lado, ramos de pesquisa que tratam o indivíduo singular como algo que pode ser completamente isolado e que buscam elucidar a estrutura de suas funções psicológicas independentemente de suas relações com as demais pessoas. Por outro lado, encontram-se correntes, na psicologia social ou de massa, que não conferem nenhum lugar apropriado às funções psicológicas do indivíduo singular. As vezes, os membros deste último campo, mais ou menos como seus equivalentes nas ciências sociais e históricas, atribuem a formações sociais inteiras ou a uma massa de pessoas, uma alma própria que transcende as almas individuais, uma anima coletiva ou mentalidade de grupo. E quando, não chegam a ir tão longe, é comum se contentarem em tratar os fenômenos sociopsicológicos como a soma ou – o que dá na mesma – a média das manifestações psicológicas de muitos indivíduos (...) E as questões levantadas por cada uma delas costumam ser formuladas de maneira a deixar implícito, logo de saída, que existe um abismo intransponível entre o indivíduo e a sociedade (Elias, 1994, p.15).

Como pensar a psicologia neste processo, como pensar a relação indivíduo e coletividade?

Enquanto prática psicossocial encarnou no decorrer da história, os problemas sociais e políticos como sendo questões relevantes para o psicológico, e não nos retraímos frente a situações de desigualdade e injustiça, fazendo com que definitivamente a Psicologia abarcasse o universo político para dentro de si. Mas esta prática está sendo questionada, e este repensar deve obrigatoriamente contemplar os novos problemas mundiais, as novas formas de exclusão social, os novos modos de subjetivação, o que somente iremos conseguir ao contemplar uma relação entre a Psicologia e a utopia comunitária que abarque as questões postas por este momento de transição do mundo, onde os discursos totalizantes e as grandes sínteses devem dar lugar às pluralidades dos discursos do cotidiano.

Este sentido, exige-nos que busquemos, um re-encantamento[8] do mundo, não mais através das respostas encontradas nas grandes sínteses ou no modelo de sujeito único e uniforme, no qual as utopias foram colonizadas de vozes apocalípticas que buscavam sinalizar o futuro para os povos e o remédio para a satisfação de todas as necessidades, mas pelo contrário, numa utopia como propõe Heller, uma utopia racional onde implica o reconhecimento de todas as necessidades humanas, com exceção daquelas que pressupõem o uso de seres humanos como meros instrumentos. (...) Tal teoria da história incorpora uma dupla promessa pela qual todos os seres humanos decidem, como pessoas igualmente livres, as prioridades na satisfação de suas necessidades e pela qual tal decisão pode florescer de um discurso racional (1993, p.377).

Ao re-encantar as utopias para dentro das ciências, considerando as questões levantadas, devemos refletir sobre o principal dilema das ciências sociais: a relação indivíduo – coletividade. Para além de um discurso puramente racional, ou melhor de uma razão instrumental, deveríamos considerar que as questões éticas encontram respaldo e lugar no mundo afetivo dos sujeitos.

As práticas comunitárias necessitam abdicar do lugar de consciência social de indivíduos e grupos, ao rever seus conteúdos teóricos à luz das mudanças no mundo contemporâneo, a Psicologia Comunitária poderá colocar-se antes do rigor pela prática o rigor pela investigação, antes a efervescência das mudanças estruturais às mudanças microssociais, buscando assim compreender as afetações que os quatro axiomas, que Boaventura Souza Santos levantou acerca da modernidade, provocaram nas ciências e estabelecer reflexões que permitam superá-los.

A Psicologia foi afetada pelas mudanças do mundo, foi o impulso das grandes mudanças tanto na Europa como nos países pobres que fez a Psicologia ir ao encontro dos movimentos sociais e se comprometer com um conhecimento politizado. Passou por diferentes momentos, de um

[8] A ideia de re-encantamento aqui está apoiada na reflexão de Weber sobre o desencantamento do mundo, onde coloca que na Modernidade a criatividade e a autonomia individuais seriam atropeladas pela expansão da burocracia, necessária ao progresso material, portanto Weber anunciara a cisão fundamental da Modernidade que a organização social moderna teria provocado – o mundo objetivo e a subjetividade humana estariam divididas pela racionalidade tecnicista e burocratizada.

assistencialismo e prevenção à saúde mental, a uma militância e conscientização da população. Invocou como categorias básicas a participação e a consciência, mas na truculência da mobilização e dos ares de uma utopia que carecia de norma ética para o comportamento e para a ação, a Psicologia esquivou-se das plasticidades da subjetividade humana, e hoje, pode voltar-se as suas categorias e repensá-las à luz dos novos movimentos de exclusão e segregação, que passam muito mais pelas intolerâncias e pela homogeneização das individualidades do que pela oposição das classes sociais.

Mas pensar estas questões não poderá passar pelas ideias subjetivistas que buscam em um relativismo egocêntrico e narcísico a liberdade humana, ou como bem expressou Sennet,[9] pela tiranização exercida pelo mundo da intimidade ou como alerta Touraine

> não se trata de escolher entre sujeito histórico e sujeito pessoal; o sujeito é ao mesmo tempo histórico e pessoal; é em uma situação social como em uma situação interpessoal ou na relação do indivíduo a si mesmo que se manifesta o sujeito que procura encontrar-se libertando-se simultaneamente das formas fragmentadas da modernidade e dos poderes que reduzem tudo às condições de sua própria reprodução e do seu reforço. É preciso encontrar sempre o sujeito pessoal, o indivíduo como sujeito, no âmago das situações históricas, assim como é preciso reconhecer hoje que são os problemas da vida privada, da cultura e da personalidade que estão no âmago da vida pública (1994, p.306).

Mas sobretudo, poderíamos buscar restabelecer o nexo entre objetividade e subjetividade perdido na Era Moderna, deveríamos relacionar, por exemplo, que as novas maneiras de sociabilidade controladas pela comunicação impessoal e transnacional e os novos poderes descentralizados encontram lugares nas subjetividades possessivas[10] e conformistas da era da desilusão.

Para tal faz-se necessário que, ao respaldarmos as práticas psicossociais nos construtos teóricos, reafirmemos que o homem não

[9] Richard Sennet discute os perigos da intimização do mundo público em *O declínio do homem público; as tiranias da intimidade*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
[10] Alusão a discussão tratada por Boaventura Souza Santos acerca dos quatro axiomas da Modernidade.

conhece e interpreta o mundo somente a partir do pensamento e da atividade (trabalho e ação), mas o homem sente a realidade, se emociona ou não com ela, busca eco no mundo objetivo para seus sentimentos. O pensamento somente encontra terreno fértil para a reflexão quando é capaz de produzir conteúdo emocional. O trabalho da consciência, portanto, é um trabalho objetivo subjetivo.[11]

A utopia que preencheu o ideário da comunidade na psicologia, deve ser resgatada no sentido de transformar-se numa utopia menos totalitária e abstrata, mas deve buscar seu conteúdo nas mudanças ético-afetivas que uma nova leitura pode permitir. Usando a denominação de SAWAIA, deve orientar a busca de espaços de sociabilidade para superar o sofrimento psicossocial, através do arranjo ético-afetivo. Nesta perspectiva a utopia comunitária deve ter como norte uma ética solidária concreta, deve permitir a

> potencialização de ações coletivas e individuais em prol do bem comum e da felicidade particular, para enfrentar as forças locais que geram o sofrimento psicossocial, porque alimentam o descompromisso social. Sofrimento psicossocial é aqui entendido como a experiência de desamparo-impotência que convive com a ilusão da liberdade (1995, p.16).

De outra forma, Newbrough (1995) aponta para a emergência no contexto de transição da modernidade, de uma Terceira Posição na Psicologia Comunitária – "The Just Community", propondo uma síntese da Primeira Posição cujo tema central era a fraternidade, portanto a total alusão a coletividade e a Segunda Posição, cujo cerne foi a liberdade, onde a supremacia foi da dimensão individual. Neste sentido, a The Just Community teria como elemento principal a dinâmica do processo de justiça, que poderá nos mover para uma teoria e prática da ação buscando compreender o sentido da vida comunitária no mundo pós-moderno,[12] na tentativa de afirmar uma proposta construtivista para o paradoxo da individualidade e da coletividade.

[11] Uma reflexão acerca desta temática e das emoções enquanto conteúdo da consciência humana é desenvolvida por SAWAIA, B.(1987). *A consciência em construção no trabalho de construção da existência.* Tese de Doutoramento, PUC/SP.

[12] Esta reflexão esta desenvolvida em artigo do Prof. Newbrough, J.R. no American Journal Of Community Psychology, vol.23, n.1, 1995 intitulado "*Toward Community: A Third Position*".

Estes esforços quase paradigmáticos na Psicologia hoje, podem promover a inversão da ciência enquanto modelo de aplicação técnica para uma ciência ético-política, podem fortalecer a redução do individualismo possessivo legitimado pela privatização, e permitir o ressurgimento da individualidade genericamente orientada,[13] deve rever a inversão da soberania das relações verticais com os Estados pela horizontalidade das relações de poder e por último considerar o progresso como o amparo da humanidade em busca do sentido da vida social e não como a tecnificação do futuro (Santos, 1994).

Portanto gostaria de elencar alguns pontos de reflexão, que longe da pretensão de dar respostas, podem propiciar o surgimento de outras interrogações, considerando:

1. A necessidade do encantamento desta utopia mas não enquanto utopia totalizante, e sim, enquanto formas de relações que materializem ao invés do estranhamento à solidariedade concreta,[14] e que não negue o indivíduo ao favorecer a coletividade, mas pelo contrário, rompa esta dicotomia pressupondo que não há busca e forma concreta de bem comum sem motivações e sentidos pessoais.

Logo deveríamos considerar que a noção de sujeito que fortalece esta postura não poderia estar apoiada na ideia de sujeito homogêneo e único, mas plural e construtor da diversidade da identidade pessoal. "*Nele concebe-se o sujeito como descentralizado e destotalizado, uma contínua construção dinâmica e instável, um complexo indeterminado feito de várias posições*".[15] Assim a utopia comunitária deixa de ser um projeto de promessas futuras de satisfação de todas as necessidades considerando este a totalização do mundo político e segundo Maffesoli, que através da Sociologia Compreensiva busca constituir a noção de um paradigma

[13] Alusão a discussão desenvolvida pela filósofa Agnes Heller ao apontar as possibilidades de desenvolvimento da individualidade nos períodos históricos. Ver HELLER, A. (1972) *O Quotidiano e a História.* RJ. Paz e Terra. Cap. "Indivíduo e comunidade uma contraposição real ou aparente?".

[14] Apontada por Kropotkin acerca dos movimentos de mutualismo em KROPOTKIN, P.(1989) *El apoyo mutuo.* Móstoles, Ed. Madre Tierra.

[15] Citação do texto "A propósito de homossexualidade e culturas de resistência: modernidade, identidade e política" de Sylvia Gemignani Garcia, pág.4. (mimeo).

estético, a comunidade se caracterizaria *‘‘pela efetuação ‘in actu’ da pulsão de estar-junto* (1987, p.23).

2. Que a psicologia deve repensar suas categorias analíticas à luz das novas configurações mundiais de exclusão e de globalizações da comunicação e do capital financeiro, pois as categorias devem pressupor as metamorfoses da história e da cultura, rompendo assim o anacronismo científico do conhecimento social. E, neste sentido, categorias como participação, comunidade, podem colaborar em muito desde que pressuponham o rompimento da lógica dualista.

3. Que sua prática possível pode se configurar enquanto participação analítica e interpretativa, no campo de relações existenciais, éticas e políticas, mas não deve pressupor uma prática de aplicação intervencionista que tenha na base uma noção de sujeito puramente racional e determinado pela lógica da produção. A revisão destas questões possivelmente só poderá se configurar quando considerarmos o que Michel Maffesoli denominou da revisão da lógica binária da separação, diz o autor:

> Com efeito, está na hora de observar que a lógica binária da separação que prevaleceu em todos os domínios não pode mais ser aplicada de maneira estrita. Alma e corpo, espírito e matéria, o imaginário e a economia, a ideologia e a produção – a lista poderia ser muito longa – não se opõem de maneira radical. Na verdade, essas entidades, e as minúsculas situações concretas que elas representam, se conjugam para produzir uma vida quotidiana que, cada vez mais, escapa à toxinomia simplificadora à qual havíamos sido habituados por um certo positivismo reducionista. Sua sinergia produz esta sociedade complexa que, por sua vez, merece uma análise complexa (1987, p.21).

Referências bibliográficas

ELIAS, N. *A Sociedade dos Indivíduos.* Rio de Janeiro, J.Zahar, 1994.

FIGUEIREDO, L. C. *Psicologia; uma introdução*. São Paulo, EDUC, 1991.

GARCIA, S.G. A Propósito de Homossexualidades e Culturas de Resistência; modernidade, identidade e política. 1995. Mimeo.

HELLER, A. *Uma Teoria da História.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1993.

MAFFESOLI, M. O *Tempo das Tribos*; o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.

NEWBROUGH, J. R. Toward Community; a third position. *American Journal of Community Psychology,* vo1.23, n.1, 1995.

SANTOS, B. S. Pela Mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade. Porto, Afrontamento, 1994.

SAWAIA, B.B. Psicologia Comunitária; uma área paradigmática do conhecimento científico comprometido. Mimeo.

________. Comunidade; a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.) *Psicologia Social Comunitária.* Petrópolis. Vozes, 1996.

TOURAINE, A. *Crítica da Modernidade.* Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

A psicologia social dos desastres: existe um lugar para ela no Brasil?

Francisco J. B. de Albuquerque [*]

Introdução

O tema de estudos sobre os desastres constitui área relativamente recente, enquanto preocupação dos cientistas em todo o mundo. A princípio a ele se dedicaram aqueles cientistas mais ligados às áreas de estudo voltadas para os aspectos físicos dos desastres, como sejam os climatólogos, vulcanólogos, biólogos e outros. No entanto, atualmente, a literatura contempla uma abordagem multifacetada sobre este tema, estando claro para todos os envolvidos que os desastres são mais do que acidentes naturais (Stallings, 1995). Atualmente, a compreensão dominante é de que os desastres atingem, de forma direta ou indireta, o meio ambiente, a economia e o bem estar social e psicológico das pessoas (Cardona, 1995).

Além disto, também existe uma consciência de que os desastres têm causas múltiplas e sempre dependem da presença do homem em sua interação com o meio-ambiente. E mais, esta interação permanente é o agente propiciador dos desastres, quer por uma ação direta da intervenção humana na natureza, como o assoreamento dos rios, a devastação de florestas, ou a exploração inadequada de recursos naturais, modificando o ecossistema, quer por empreendimentos gerados pelo avanço da tecnologia, como por exemplo os desastres com usinas atômicas, ou para não ir muito longe, desastres do tipo contaminação através do Césio, como ocorreu aqui no Brasil há um tempo atrás.

Também nesta abordagem ampla a respeito dos desastres, são incluídos aqueles de ordem epidemiológica, como a Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA), que avulta em nossos dias. Portanto, os desastres são causados tanto por fatores ditos naturais, como terremotos, enchentes, secas ou furacões, quanto por aqueles de intervenção mais diretamente relacionada com as ações humanas, como os diversos tipos de

[*] Doutor em Psicologia Social pela Universidad Complutense de Madrid, Professor do Departamento de Psicologia da UFPB e publicou juntamente com o Prof. Dr. Miguel Clemente Diaz o livro *Análisis del Conflicto en el Interior de las Cooperativas Agrarias y Estrategias de Superación.*

contaminações radiológicas, atômicas ou de substâncias tóxicas. Do mesmo modo, as contaminações do tipo epidêmico anteriormente mencionadas – SIDA, dengue, cólera – também podem ser consideradas nesta perspectiva dos desastres. Atualmente, o nível de violência alcançado nas grandes cidades, tanto no Brasil como no mundo, também poderiam ser analisados sob esta perspectiva.

Pode-se perceber que a abrangência do campo é muito grande, permitindo e necessitando o envolvimento de diversos tipos de profissionais que possam contribuir para o seu equacionamento e o desenvolvimento de estratégias de mitigação dos seus efeitos.

Outro aspecto, não menos importante que os já citados, é o que se refere à compreensão de que existe uma vinculação entre a maioria dos desastres e os estágios econômicos de cada região ou país onde eles são registrados. Quanto mais pobre ou pouco desenvolvido é o país ou região, maior é a vulnerabilidade daquela população aos diversos tipos de agentes causadores de desastres. Apenas para exemplificar, em 1995 a Holanda, um país que conquistou um terço do seu território ao mar e aos rios, teve a maior enchente de sua história mas não foi registrado nenhum caso de perda de vidas humanas. Pela mesma época, em São Paulo, no Brasil, uma enchente nos rios que cortam a cidade causou pelo menos 64 mortes e em 1996 a imprensa registrou que na Bahia morreram mais de 30 pessoas e em Recife outras 50 mais, devido às primeiras chuvas do ano. Além deste aspecto, a recuperação das condições econômicas e a restauração da qualidade de vida da população após estes eventos também têm uma correlação positiva com o desenvolvimento econômico do país ou região onde ocorreram. Mais uma vez, os ricos se recuperam mais facilmente que os pobres.

Aspectos conceituais

Na busca de uma definição sobre os desastres, que contemplasse aspectos mais amplos que a mera ruptura de uma situação existente, Dynes (1994) define o desastre como sendo *uma ocasião normativamente definida em uma comunidade quando se fazem esforços extraordinários para proteger e beneficiar algum recurso social cuja existência se considera ameaçada* (p.134).

Percebe-se nesta definição a ausência a referências aos agentes do desastre. Não lida com atribuições externas ao desastre como Deus, tecnologia, natureza, que apenas mantêm um comportamento anterior de crenças. Saliente-se que sugere a possibilidade de que a falta de atenção hoje, pode ser a geradora de um desastre amanhã. Isto é particularmente importante, na medida em que diferentemente do que se pensa a nível do senso comum, se sabe que os desastres geralmente avisam (Medina, 1992). O exemplo mais recente é o do escapamento de gás com a consequente explosão em um centro comercial de grande porte em Osasco, São Paulo. Comerciantes, clientes e a direção do centro comercial sabiam da existência do escapamento do gás. Entretanto, medidas preventivas não foram tomadas.

Também é importante enfatizar nesta definição, que a análise social do desastre se dá em uma perspectiva de continuidade do comportamento e não apenas como uma ruptura. Tanto é assim, que as fases subsequentes do desastre, como a mitigação, preparação e recuperação, podem ser entendidas como resultado dos comportamentos anteriores a sua existência, a nível da vulnerabilidade social da comunidade, sua organização e cultura onde está inserida. Quanto mais preparada esteja a comunidade em termos de sua organicidade, melhores condições encontra para a superação dos eventuais desastres a que seja submetida.

Neste sentido um trabalho importante a ser desenvolvido pelos agentes sociais envolvidos com situações de desastre ou de vulnerabilidade é a preparação da comunidade para o enfrentamento da possibilidade de ocorrência do fenômeno. Isto não quer dizer cursos intensivos em busca e salvamento, por exemplo, mas sim que se pode aproveitar as condições orgânicas da comunidade, como as associações de moradores, igrejas, clubes e desenvolver discussões esclarecedoras sobre as possíveis ocorrências. Preparar estas pessoas para conhecerem os sinais que antecedem os desastres e darem a eles a devida importância. No caso de desabamentos, as rachaduras no solo, os encharcamentos, as erosões. Adicionalmente a estas informações, as pessoas começam a se dar conta de que são agentes participativos nos desastres, e que se por determinadas condições sócio econômicas não podem por exemplo mudar o local da moradia, podem passar a conviver de maneira mais adequada com o risco a que estão expostos. E aqui tem algo de muito interesse aos psicólogos sociais: a percepção do risco do desastre é matéria de fundamental importância na sua mitigação.

A percepção social é algo há bastante tempo estudado pelos psicólogos. Sabe-se da sua influência no comportamento e na formação de crenças e valores. Assim, a maneira que uma determinada comunidade percebe o risco a que está exposta, é bastante diferente da percepção de um técnico ou mesmo de outra pessoa estranha àquela comunidade. Um trabalho com percepção do risco pode ser fundamental para o salvamento de vidas e o desenvolvimento de comportamentos pró ativos na superação de situações de desastres. Por pouco crível que possa parecer, é frequente a existência de um hiato entre a percepção de risco ou de necessidades de uma determinada comunidade pré ou pós-desastre, e a visão ou percepção que as instituições governamentais ou mesmo a população afastada do problema desenvolve. Por exemplo, Maskrey (1992) comenta que "A sistematização de experiências de desastres anteriores nos indica que as ações das agências governamentais, internacionais e privadas, que intervém nas etapas de emergência respondem a um roteiro pré-elaborado e fictício das catástrofes. Esta versão teatral ou kitsch dos desastres obedece mais as necessidades vorazes dos meios de comunicação de contar com imagens sensacionalistas, que a realidade social e cultural na qual o desastre surge". É pois compreensível que em situações pós desastres, cheguem ajudas de comida a regiões que se auto abastecem, auxílios de roupas de inverno a regiões tropicais e outras mais.

Trabalhos de pesquisa sobre as atitudes e percepções que as pessoas desenvolvem, tanto os moradores quanto autoridades, podem ser fundamentais como auxílio a situações como estas, posto que, como foi dito acima, deve-se estudar e tentar resgatar os comportamentos anteriores ao desastre e não tratar o desastre como algo em si mesmo. Ele faz parte de um continuum e é nesta perspectiva que os estudos e ações porventura desenvolvidos pelos agentes sociais, e aí se incluem os psicólogos, podem resultar como mais exitosos no seu processo de intervenção.

Como comentou-se anteriormente, os desastres geralmente são conceitualizados do ponto de vista de uma causa física. Entretanto para os cientistas sociais, eles se devem a falhas nos sistemas sociais Dynes (op.cit.). Os desastres não ocorrem em um vazio social, mas estão inseridos nas estruturas sociais existentes, e quando ocorrem geram comportamentos vinculados a estas estruturas anteriores. Sabe-se, por exemplo, que em situações de desastres físicos, como desmoronamentos, explosões ou

terremotos, existem certos padrões de comportamentos que podem ser identificados e que determinam uma melhor ou pior atuação para a solução imediata do problema. Estudando a explosão ocorrida nas ruas de Guadalajara, México em 1992, Aguirre (1994) analisa que existem melhores chances de resgate com sobreviventes nas duas primeiras horas logo após o desastre. Para isto, será tão mais efetiva a atuação das pessoas, quanto mais próximos sejam das vítimas. Os vizinhos, familiares e amigos, são de importância fundamental para a ajuda na identificação e localização das pessoas afetadas. A ausência de um membro da família ou vizinho desencadeia uma série de comportamentos de busca e resgate que seriam impossíveis sem esta presença.

Isto significa que certos aspectos culturais de solidariedade são importantes de serem considerados. É de se esperar que países, regiões ou bairros mais vulneráveis a desastres desenvolvam certa atitude de solidariedade em situações de emergência que outras áreas menos sujeitas a estas circunstâncias. Culturas mais coletivistas tendem a ser mais solidárias que as culturas mais individualistas. Por outro lado, estas culturas coletivistas, são mais propensas aos desastres na medida em que suas instituições têm funcionamento mais precário. Quanto menor a infraestrutura institucional, mais importantes são os aspectos de solidariedade e de ajuda mútua entre a comunidade. Estas são considerações importantes para órgãos como a Defesa Civil, Corpo de Bombeiros ou Policia Militar levarem em conta em seus treinamentos e na preparação de seus contingentes para a atuação em situações de desastres. Algumas vezes pode-se observar que ao invés de buscar a ajuda de forma organizada da comunidade, estes organismos assumem totalmente o controle da situação impedindo que cheguem até eles informações fundamentais para o auxílio de resgate de sobreviventes, por exemplo.

Por outro lado, embora os familiares e vizinhos sejam fundamentais nos primeiros momentos, a sua persistência em ajudar deve, tão logo seja possível, estar sob o controle das instituições, uma vez que são estes os detentores do maior poder organizativo e técnico para proceder a continuidade dos trabalhos. Neste sentido, são os voluntários pertencentes a grupos preexistentes aqueles que mais se dedicam a manter os comportamentos de ajuda à medida que o tempo vai passando. Exemplos destes grupos preexistentes são os grupos de jovens, de terceira idade, grupos

ligados a igrejas. São estes tipos de grupos os que persistem mais na sua demonstração de solidariedade.

Desastres no Brasil

No Brasil, o grau de vulnerabilidade a que a população está exposta é muito grande se comparada a vulnerabilidade em outros países onde as condições sociais estão mais bem equacionadas. Isto porque, neste país, a péssima distribuição da riqueza aliada à ausência de serviços governamentais de amparo social aos mais carentes, e até mesmo à população mais bem aquinhoada. Os serviços de saúde e educação funcionam em péssimas condições favorecendo um ambiente de risco e vulnerabilidade permanente, impossibilitando a segurança institucional suficiente para que os indivíduos possam responder eficientemente às situações de desastre.

Entretanto, mesmo com estas condições precárias, ou apesar delas, porque quanto mais organizado socialmente um país, maior a preocupação dos grupos estruturados em buscar melhores condições de vida – percebe-se pouca preocupação dos psicólogos em estudar estas condições sob a ótica dos desastres. Analisa-se, é certo, com outros referenciais. Mas o que gostaríamos de enfatizar é que sob esta perspectiva de análise, pode-se dar um salto qualitativo enquanto modelo teórico de abordagem, possibilitando a interseção de vários segmentos ou campos disciplinares ao estudar o mesmo fenômeno.

Tanto os psicólogos sociais, quanto os que fazem clínica ou aqueles que pesquisam, podem encontrar um campo de atuação conjunta porque esta abordagem é necessariamente multifacetada, abrangendo mais do que um campo específico como a psicologia, para buscar uma maior interseção com os demais pesquisadores em áreas distintas, como os geógrafos, epidemiólogos além dos cientistas sociais em geral.

A maioria de nós, perguntada de chofre se existem desastres aqui no país, tenderia a responder negativamente, porque no mais das vezes, os desastres são associados a furacões, enchentes, terremotos e não a secas ou à SIDA e outras epidemias. Ou seja, a percepção social das pessoas no Brasil é a de dissociar estas situações de um ponto de vista dos desastres, o que levará a um certo despreparo para em situações de emergência lidar

com estas condições. Isto pode ser afirmado tanto do ponto de vista da população em geral, quanto também por parte das autoridades.

Por outro lado, provavelmente pela cultura amplamente difundida em que se associa a maioria dos desastres apenas a causas naturais, e, neste sentido, quase que totalmente fora do controle das pessoas, é que as ciências sociais em geral e a psicologia em particular, durante muito tempo, permaneceram à margem desta área de estudo. Foi neste contexto de ampliação dos conhecimentos e preparação de quadros capazes de fomentar estudos sobre o tema dos desastres que, através do convênio firmado entre a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade de Manitoba-Canadá houve nestes últimos quatro anos, o intercâmbio de vários professores de ambas as Universidades, na qualidade de Professores Visitantes, para troca de experiências e estabelecimento de pesquisas em comum.

Eram estas algumas considerações sobre uma temática já palmilhada por outros, mas que se espera sejam condutoras de um canal de expressão mais aglutinador de experiências e conceitos diversos permitindo a realização de trabalhos de fato multidisciplinares.

Referências bibliográficas

AGUIRRE, B. E.; WENGER, D.; GLASS, T. A et al. Organización Social de Búsqueda y Recate: evidencias de la explosión de gas en Guadalajara. In: LAVELL, A. (Ed.) *Al Norte del Rio Grande Ciencias Sociales y Desastre; una perspectiva norteamericana*. Colombia-La Red, Red de Estudios Sociales, 1994.

CARDONA, O. D. El Sismo del 6 de Junio de 1994; atención de la emergencia y planteamientos para la reconstrucción. *Desastres y Sociedad,* La Red, n. 3, p.77-90, 1990.

DYNES, R. R Conceptualización del Desastre en Formas Productivas para la Investigación en Ciencias Sociales. In: LAVELL, A. (Ed.) *Al Norte del Rio Grande Ciencias Sociales y Desastre; una perspectiva norteamericana.* Colombia-La Red, Red de Estudios Sociales, 1994.

MASKREY, A. Ficción y Realidad de los Desastres Naturales; balance de una acción participativa. In: MEDINA, J.; ROMERO, R. (Eds.) *Los

Desastres sí Avisan; estudios de vulnerabilidad y mitigación II. Lima, ITDG, 1992.

MEDINA, J.; ROMERO, R. *Los Desastres sí Avisan;* estudios de vulnerabilidad y mitigación II. Lima, ITDG, 1992.

STALLINGS, R. A. Construyendo el Riesgo; Teoría Sociológica sobre la Amenaza Sísmica, *Desastres y Sociedad,* La Red, n. 3, p.11-18,1995.

A representação social e a eficácia das práticas de cura na umbanda e afins no Rio de Janeiro

Roberto Araújo Bello [*]
Celso Pereira de Sá [*]
Denise Jodelet [**]
e colaboradores [***]

Introdução

Este estudo faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo sobre as representações sociais e a eficácia das práticas de cura das religiões afrobrasileiras, Candomblé e Umbanda, no Rio de Janeiro.

Segundo Roger Bastide (1971), o Candomblé se desenvolveu no Brasil depois do século XVIII, mais precisamente no século XIX, como um amálgama de tradições religiosas importadas através dos escravos africanos de diferentes origens étnicas, as quais se juntaram sincreticamente com o Catolicismo dos colonizadores portugueses.

A Umbanda apareceu no início do século 20, no Rio de Janeiro, como uma variante religiosa mais notadamente brasileira que tinha por objetivo elevar o *status* da *Macumba* (uma versão vulgarizada do Candomblé) por sua associação com o espiritismo de Allan Kardec.

As duas religiões estão integradas nos elementos da religiosidade indígena, mas esta é hoje menos presente no Candomblé pelo seu movimento de retorno à autenticidade das origens africanas. Na Umbanda, ao contrário, existe uma proliferação de divindades que podemos dizer que são "nascidas no Brasil" e de práticas "heterodoxas".

[*] Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
[**] École des Hautes Études en Science Sociales.
[***] Colaboradores: Claudia Rabello de Castro e Danielle Leal Caldas (Mestrandas/UERJ), Elysio Soares Santos Júnior, Eduardo Granjeiro Pilger, Sílvio Rodrigues Campos e Alexandre José de Souza (Estudantes de Graduação/UERJ).

Fundamentação teórica

As origens múltiplas e diversificadas do Candomblé e da Umbanda, as quais incluem fundamentalmente as culturas africanas e indígenas iletradas, como também a sua complexa evolução, são o resultado de uma quase ausência completa de um corpo de conhecimento oficial unificado produzido por essas religiões.

Parece então que as representações sociais são a forma de conhecimento que prevalece nas transações religiosas dos grupos de adeptos da Umbanda e do Candomblé. E mesmo quanto ao conhecimento que a população geral tem desenvolvido sobre essas práticas religiosas a partir da informação disponível.

Neste sentido, segundo Jodelet (1989), uma boa caracterização do estado atual do funcionamento cotidiano da Umbanda e do Candomblé pode ser fornecida pela descrição dos conteúdos das representações formadas por seus praticantes, como também daquelas formadas pelos não adeptos, na articulação crítica com o estudo das práticas religiosas concretas.

E mais, em associação com a descrição dos conteúdos, podemos fazer uma tentativa de apreender as organizações internas dessas representações, nós podemos ainda, segundo a teoria do núcleo central (Abric, 1994; Sá, 1996), as comparar e ainda ter uma visão estruturada das diferenças entre elas segundo os grupos que as sustentam.

Essa descrição dos conteúdos e essa comparação entre as estruturas das representações sociais é que tentamos articular no presente trabalho.

Método

Os sujeitos foram 31 praticantes do Candomblé e 31 praticantes da Umbanda da cidade do Rio de Janeiro, recrutados entre pais e mães-de-santo (sacerdotes), iniciados, não-iniciados e público frequentador; e 64 não-adeptos, recrutados em diferentes níveis socioculturais da população geral.

Dois diferentes procedimentos foram utilizados, compactados dentro de um mesmo instrumento na coleta de dados, os quais foram registrados pelos pesquisadores no curso de entrevistas individuais.

No primeiro procedimento nós utilizamos a técnica de palavras propostas por Vergès (1992). Aos praticantes foi pedido que dissessem de três a cinco palavras ou expressões que viessem à cabeça em associação ao estímulo verbal Umbanda ou Candomblé. Os não-adeptos deveriam produzir a evocação pelos dois estímulos, em sequência. As respostas foram registradas na ordem que elas foram emitidas, com o objetivo de computar dois tipos de dados: as palavras mais frequentes e as palavras mais prontamente evocadas. A razão subjacente é a que as ideias contidas nessas palavras são provavelmente os elementos centrais das representações.

O segundo procedimento consistiu de questionários – um para os praticantes e um para os não-adeptos – elaborados a partir dos resultados das entrevistas não diretivas do estudo exploratório anterior.

Resultados e discussão

Os resultados do procedimento de evocação de palavras foram apresentados no 11th General Meeting of European Association of Experimental Psychology (Sá, Jodelet e Bello, 1996). Aqui só se reterá a constituição provável dos núcleos centrais das representações, quer dizer, as imagens das categorias ao mesmo tempo mais frequentes e de evocação mais imediata. Pode-se verificar no quadro comparativo a seguir.

Praticantes do Candomblé	Praticantes da Umbanda	População relativa ao Candomblé	População relativa à Umbanda
Orixás	Orixás	Macumba	Macumba
Divindade	Caridade	Feitiçaria	Religião
	Caboclos	Sacrifício	Feitiçaria
	Fé	Orixás	Mal
		Rito	

Desses dados comparativos, desenvolvidos e esclarecidos pelos dados descritivos dos questionários, pode-se extrair alguns resultados interessantes.

Vê-se, por exemplo, imediatamente, que as representações dos praticantes do Candomblé e da Umbanda tem como um elemento central comum os Orixás, quer dizer, a imagem das divindades de origem africana. Quando nós perguntamos aos sujeitos para especificar as divindades que eles conheciam, os orixás mais mencionados tanto pelos praticantes como

pelos não-adeptos são aqueles cuja veiculação é maior por parte dos sistemas de comunicação sociais.

Por outro lado, os Caboclos, os espíritos dos indígenas ou de seus descendentes, um dos grupos de "divindades nascidas no Brasil", foram evocadas de modo central pelos praticantes da Umbanda, mas não pelos do Candomblé.

O fato de que todos os praticantes do Candomblé mas não todos os da Umbanda terem especificado os Orixás e de que todos os praticantes da Umbanda mas não todos os do Candomblé terem especificado as divindades brasileiras está bem de acordo com as origens e a evolução histórica dessas religiões e, ainda, reflete na composição do núcleo central de suas respectivas representações.

Essas representações se distinguem entre elas mais pela posição que os praticantes da Umbanda atribuem a Caridade, que se espera serem praticadas tanto pelos adeptos como pelos "espíritos de luz". Trata-se de um valor herdado do espiritismo kardecista e que não está presente no Candomblé. Neste as relações com as divindades são reguladas por uma troca objetiva de graças e de obrigações, segundo o caráter pragmático das religiões africanas demonstradas por Bastide (1971).

A presença mais evidente da Fé na representação dos praticantes da Umbanda não parece acarretar uma real diferença, porque ela foi muito frequentemente evocada também pelos praticantes do Candomblé.

Se nós passarmos agora para as representações da populações geral, nós encontraremos que a palavra mais frequente e mais prontamente evocada para as duas práticas é Macumba, uma categoria fortemente pejorativa quanto ao nível primitivo e macabro dessas crenças e de seus ritos. Isso demonstra uma prática mais mágica que religiosa desenvolvida dentro dos meios urbanos, mais precisamente no Rio de Janeiro, no início do século 20, e que está ainda associado no pensamento popular a Feitiçaria, uma outra categoria muito explicitamente evocada pelos não-adeptos relativa a Umbanda e ao Candomblé.

Entretanto, eles evocaram igualmente a categoria religião, mais para a Umbanda, mas também muito frequentemente para o Candomblé. A categorização destes como Religião e como Macumba e Feitiçaria mostra

que para os não-adeptos trata-se de quase a mesma coisa. Na verdade, a metade deles não sabe se existe diferenças entre a Umbanda e o Candomblé, e da outra metade que crê existirem diferenças, a terça parte não soube dizer quais elas poderiam ser.

Uma última ideia evocada pela população geral, principalmente para a Umbanda e secundariamente para o Candomblé, é a propósito de Mal. Aqui encontra-se uma certa contradição entre os dados da evocação e os do questionário, visto que nestes os sujeitos atribuem o Mal ao Candomblé, enquanto que eles dizem que "a Umbanda é para o bem". Trata-se, então, de um aspecto precariamente organizado de suas representações sociais.

Para os praticantes a situação não é muito diferente. De fato, todos os praticantes do Candomblé e a maior parte dos de Umbanda pensam que o Bem e o Mal estão presentes simultaneamente dentro de suas religiões. Mas, se uma parte dos praticantes do Candomblé considera que eles estão naturalmente ligados, equilibrados e interdependentes, uma parte considerável dos praticantes da Umbanda sustenta que o Bem prevalece sempre. E, se nos praticantes do Candomblé nós não encontramos nenhuma restrição de natureza religiosa à convivência entre o Bem e o Mal, nós registramos também uma disposição à observação da norma social civil, quando a metade deles disse que "tudo depende das boas ou más intenções das pessoas, dos pais de santo, da orientação do terreiro".

Quanto às práticas sociais concretas desenvolvidas em relação à essas religiões, elas não foram contempladas pelo procedimento espontâneo de evocação livre, mas foram referidas pelos dados obtidos mais diretamente através dos questionários. É o que se apresentará em seguida.

A busca funcional – quer dizer, para a solução de problemas de saúde, afetivo e financeiro – é a principal explicação que os praticantes dão para a entrada das pessoas nessas religiões, o que coincide com a explicação fornecida pelos não-adeptos. Estamos então em presença de uma prática suficientemente divulgada e aprovada para assegurar a chegada constante de novos adeptos: o recurso ao poder mágico dessas religiões.

A onipresença do Candomblé e/ou da Umbanda na vida cotidiana no Rio de Janeiro é evidente quando nós encontramos que: mais da metade dos praticantes já tinham alguma informação sobre essas religiões antes de se tornarem adeptos e todas fornecidas por parentes, amigos ou vizinhos; a

maior parte dos praticantes são ou estão ligados a outras religiões, principalmente o Catolicismo; a maioria de não-adeptos obtém informação sobre essas religiões de "ouvirem falar", mas muitos deles conhecem por ter ido a uma ou várias sessões.

Mas, o que se encontra nessas religiões que se vai procurar por seu presumido poder de intervenção divina sobre as transações humanas? Metade dos praticantes disse que eles obtêm resultados objetivos, como as graças, orientação, esclarecimento, realização. A outra metade das respostas distribuem-se entre impressões subjetivas, tais como felicidade, paz, tranquilidade, bem estar, e as relações sociais, na maior parte satisfatórias, também implicam, como revelam alguns, falsidade, disputa, inveja.

O aspecto institucional do Candomblé e da Umbanda é de certa forma colocado em questão quando a maioria dos praticantes diz que a ajuda das divindades pode ser direta sem a intermediação dos pais ou mães de santo. Menciona-se como recursos que os praticantes podem eles mesmos utilizar sua própria fé e a confiança. A Umbanda dá ênfase mais ao merecimento do fiel, e o Candomblé ao "saber pedir", na relação de troca. Uma terceira parte dos não-adeptos pensam que a obtenção de graças deve ser sempre intermediada pelos sacerdotes, no que lhe concedem maior poder de controle que talvez tenham no funcionamento prático cotidiano dessas religiões.

São basicamente três os casos de demanda de ajuda: para a cura de males físicos, mentais, para a solução de problemas de amor ou de relações familiares, para melhorar as situações financeiras ou do trabalho.

Quanto ao mal físico ou mental, os praticantes do Candomblé e da Umbanda se distribuem entre aqueles que mencionamos como um resultado concreto de cura objetiva, aqueles que consideram a cura como mais provável no caso espiritual e aqueles que falam da possibilidade de uma melhora ou da compreensão do problema, ou seja, a resignação. Na população geral, há os que creem que os adeptos encontram na fé a cura, aqueles que pensam que o que se encontra é apoio psicológico ou uma ajuda espiritual e outros que pensam que tudo depende da fé do praticante ou que simplesmente nenhuma ajuda é obtida.

Quanto aos problemas de amor e de relações familiares, é uma minoria de praticantes e de não adeptos que creem que se possa achar uma

solução efetiva. As porcentagens parecidas dos grupos consideram como mais viáveis a orientação, os conselhos, o apoio psicológico. Os praticantes do Candomblé falam ainda da possibilidade de harmonização das relações. E alguns não-adeptos denunciam a produção do efeito da sugestão.

Quanto aos problemas de dinheiro e de trabalho, os praticantes da Umbanda são céticos: "tudo depende do merecimento do fiel", dizem eles. Ao contrário, a maioria dos praticantes do Candomblé julgam que se pode obter um emprego, uma melhora financeira ou, ao menos, uma "abertura dos caminhos". Os não adeptos manifestam seu ceticismo, em atribuir toda a impressão da solução a um efeito de sugestão ou a eficácia do apoio psicológico.

É interessante observar que a maioria dos praticantes admitem que a ajuda demandada pode não ser às vezes atendida. Eles atribuem esse fato principalmente à falta de merecimento ou de fé e ao karma ou destino do fiel, jamais a um fracasso da parte das divindades ou dos pais de santo. Os praticantes do Candomblé dão uma explicação suplementar: não saber pedir.

Finalmente, e para introduzir a conclusão deste trabalho, registramos que, perguntando sobre o que é mais importante na relação com as divindades, a maioria dos praticantes consideraram que é saber a ajuda que eles podem dar, mais do que conhecer o que eles representam na ordem natural do mundo ou os valores que eles defendem.

Conclusão

O privilégio concedido à dimensão mágica do Candomblé e da Umbanda por seus próprios praticantes parece ser a fonte da confusa organização de suas representações no nível periférico. De fato, os aspectos mais centrais e propriamente religiosos, historicamente determinados, aparecem como consensuais. Esses são os efeitos práticos sobre a vida das pessoas os temas que se caracterizam pela diversidade e por uma aparente contradição de posições, que é a marca da periferia das representações sociais.

Essa natureza periférica está confirmada pela evocação de palavras para as categorias como Ajuda e Proteção, nas representações dos praticantes respectivamente do Candomblé e da Umbanda. É a eficácia de suas religiões que é colocada em questão para a maioria dos praticantes na

sua vida cotidiana. É a que está mais presente nas suas conversações e que condicionam suas práticas socialmente compartilhadas nos outros domínios, como os cuidados pessoais, as relações afetivas, o trabalho.

Roger Bastide (op.cit.) disse, no momento de sua análise da Umbanda, que "não tentaremos colocar nesse caos em gestação mais ordem do que ele tem" (p.441). É com essa mesma precaução que se tentará, para a continuação do projeto, apreender, pelos procedimentos complementares, as relações entre a eficácia das práticas de cura e os elementos cognitivos, valorativos e afetivos eventualmente predominantes nas representações das pessoas que sejam seus promotores e seus beneficiários típicos.

Referências bibliográficas

ABRIC, J-C. (Ed.) Pratiques Sociales et Représentations. Paris, PUF, 1994.

BASTIDE, R. *As Religiões Africanas no Brasil.* São Paulo, Pioneira, 1971.

BELLO, R.A. et al. Experiências e Representações Sociais da Eficácia Simbólica nas Práticas de Cura em Diferentes Tradições Religiosas Brasileiras; considerações preliminares. Rio de Janeiro, *Cadernos de Psicologia,* n. 5, p.41-51, 1996.

JODELET, D. Folies et Représentations Sociales. Paris, PUF, 1989.

SÁ, C.P. Núcleo Central das Representações Sociais. Petrópolis, Vozes, 1996.

SÁ, C.P.; JODELET, D.; BELLO, R.A. *Social Representations and African Brazilian Religious Traditions.* 11th General Meeting of European Association of Experimental Social Psyghology, Gmunden, Áustria, 1996.

VERGES, P. L'évocation de l'Argent; une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie,* v. 45, n. 405, p.203-209, 1992.

Ocupação do espaço, exclusão e representações: uma contribuição da psicologia social aos estudos ambientais

Eduardo Augusto Tomanik [*]
Manoel Moacir de Farias Chaves Filho
e Suzana Maria Lucas [**]

Si la flor a la flor entrega el alto germen
y la roca mantiene su flor diseminada
en su golpeado traje de diamante y arena,
el hombre arruga el pétalo de la luz que recoge
en los determinados manantiales marinos
y taladra el metal palpitante en sus manos
(Pablo Neruda, Alturas de Macchu Picchu)

A ecologia está na moda. As preocupações com a manutenção ou a reconstituição do ambiente formam, hoje, parte significativa dos discursos cotidianos e, eventualmente, das práticas do nosso mundo. A intrigante mistura de perspectivas apocalípticas do futuro e de idealizações românticas do passado, de algumas preocupações locais e imediatas e de outras, universais e permanentes, de propostas e ações ingênuas (ainda que bem intencionadas) e de intensa exploração financeira disfarçada de engajamento e participação que têm permeado as discussões e práticas sobre a ecologia mostram, por um lado, a importância que elas vêm merecendo, e o emaranhado de interpretações e propostas que as cercam.

Compreender o Ambiente e as relações do Homem com ele é, então, uma tarefa necessária e urgente.

Coerentes com estas necessidades, muitas das Instituições Universitárias têm se esforçado na elaboração de estudos que possibilitem alimentar propostas de intervenção sobre o Ambiente que contemplem, de forma consistente e equilibrada, os diversos elementos que o compõem. Os objetivos

[*] Doutor em Psicologia Social, Professor do Departamento de Psicologia e dos Cursos de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais (Ciências Ambientais) da Universidade Estadual de Maringá, Paraná.
[**] Psicólogos, Alunos do Curso de Mestrado em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais da Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

deste texto são os de relatar resumidamente nossa participação enquanto psicólogos sociais em um grupo multidisciplinar de pesquisas ambientais e alguns dos resultados obtidos, até o momento, com estes estudos.

Um breve histórico do projeto como um todo pode ser um bom ponto de partida.

A área compreendida entre, aproximadamente, a foz do rio Paranapanema (na divisa dos Estados de São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul) e o início superior do reservatório da Hidrelétrica de Itaipu abrigará, dentro em breve, o último trecho, em território brasileiro, em que o rio Paraná não estará represado e os últimos remanescentes das, outrora, imensas planícies de inundação que o margeavam. Estes dois fatores tornam a área especialmente importante, tanto para a reposição dos estoques pesqueiros do lago de Itaipu, quanto para a manutenção, de um complexo ecossistema, cuja influência se estende para muito além daquela região.

Em função disto, o Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura da Universidade Estadual de Maringá (NUPELIA/UEM) vem, à cerca de dez anos, realizando estudos que envolvem comunidades biológicas e aspectos ambientais, tanto no leito quanto nos entornos do rio Paraná, naquela região. O desenvolvimento daqueles estudos permitiu que um outro conjunto de pesquisadores, voltados mais para os aspectos geográfico-geológicos e físico-químicos da natureza e reunidos no Grupo de Estudos Multidisciplinares do Ambiente (GEMA/UEM), se unisse ao primeiro, e, com isto, fosse ampliada a gama de aspectos estudados e multiplicadas as inter-relações percebidas entre estes últimos.

Desde 1992 se tem tentado incorporar aos grupos iniciais um terceiro, voltado para o estudo das comunidades humanas da região e das relações delas com o ambiente e com os processos de ocupação e de degradação que este vem sofrendo. Assim, o Projeto de Pesquisa *Estudos Ambientais da Planície de Inundação do Rio Paraná no Trecho Compreendido entre a Foz do rio Paranapanema e o Reservatório de Itaipu,* apoiado pelo PADCT-CIAMB/CNPq-CAPES e realizado pelo NUPELIA, com a colaboração do GEMA, entre março de 1992 e fevereiro de 1995, contou com a participação de dois sub-projetos na área das ciências humanas. Estes puderam fornecer informações, ainda que preliminares, sobre a história da ocupação da região, a situação atual da

mesma, um perfil demográfico e ocupacional do núcleo urbano de um dos seus municípios e ainda um primeiro estudo sobre as Representações Sociais, elaboradas pelos pescadores profissionais daquele mesmo núcleo, a respeito do ambiente, as transformações que o mesmo vem sofrendo e as interferências, em suas vidas, destas transformações (Universidade Estadual de Maringá, 1995).

A ocupação econômica e demográfica mais intensa dos municípios que beiram o rio Paraná, especialmente do lado paranaense, data da década de 1950 e se fez motivada pela implantação da cafeicultura em toda a região, num sistema que privilegiava as pequenas e médias propriedades. As necessidades de desmatamento, plantio e cultivo do café, e as perspectivas de trabalho e de obtenção de terras próprias que a colonização da região abria atraíram para a região levas de trabalhadores ou de pequenos proprietários rurais de outras partes do país.

De acordo com Agostinho e Zalewski (1996) o censo demográfico de 1970 aponta, ainda, um crescimento da população regional em relação aos dados de 1960. Entretanto, a partir da década de 70, a queda de produtividade e a consequente erradicação dos cafezais, os fracos resultados obtidos com as tentativas de implantação de uma cultura algodoeira, a substituição destas culturas, empregadoras de mão de obra, pela pecuária e a concentração fundiária progressiva fizeram com que aquele processo de absorção de população se invertesse.

> Assim, os Censos Demográficos de 1970 e 1980, realizados nos municípios paranaenses que margeiam o rio Paraná, revelaram um decréscimo populacional superior a 38% na zona rural e um incremento nas populações urbanas (IBGE, 1970, 1980). Durante esse processo, verificaram-se também conflitos pela posse da terra, geralmente resolvidos com acordos intermediados pelo setor público. (...) Parte da população foi transferida pelo Instituto Nacional da Reforma Agrária (INCRA) para outros estados (Pará, Mato Grosso e Rondônia) e parte ocupou as ilhas do rio Paraná. As famílias que permaneceram nos municípios passaram a atuar, em geral, como trabalhadores volantes (boias-frias) (Agostinho; Zalewski, 1966, p.1S e 17).

As famílias que se refugiaram nas ilhas, de forma geral, conseguiam a posse de um pedaço de terra onde cultivavam alimentos e desenvolviam a pesca artesanal, para consumo próprio ou para uma eventual comercialização.

No início da década de 80, entretanto, a ocorrência de grandes enchentes expulsou a maior parte da população que havia se fixado nas ilhas, o que provocou novos conflitos, uma vez que a região não tinha capacidade de reabsorção desse contingente, dadas as condições da produção local.

Atualmente, a existência de barragens tanto acima como abaixo da região, o desmatamento acentuado tanto das margens quanto de parte das ilhas para a criação de gado e as formas de utilização agrícola da várzea existente do lado sul-mato-grossense têm determinado alterações tanto no regime hidrológico quanto nas condições ambientais de forma geral, provocando, segundo os pescadores entrevistados por nós, não só a diminuição dos estoques pesqueiros como sérias dificuldades para o cultivo de alimentos nas ilhas.

Os processos de ocupação e de aproveitamento econômicos da região vêm, portanto, afetando, de forma negativa, ao ambiente, e atingindo principalmente as populações mais pobres, cujas estratégias de sobrevivência vêm, progressivamente, sendo inviabilizadas.

A intensidade deste processo se torna clara quando se toma conhecimento do grau atual de indigência daquela região. Segundo dados do IPEA/IPARDES (citados em Universidade Estadual de Maringá, 1994) o número de famílias tidas como indigentes por municípios varia entre 25, 9 % e 52,3%. Em Porto Rico, local de nossos estudos, a taxa de indigência está em torno de 43 % das famílias locais.

Estes dados, somados as nossas observações iniciais sobre as práticas cotidianas daquela população, apontaram para a existência, entre os grupos sociais da região, de diferentes Representações Sociais sobre a natureza e sobre a participação do ser humano na mesma. Sugerem ainda que o conhecimento dessas Representações e de suas possíveis diferenças, constitui-se em um elemento importante para qualquer proposta ou tentativa posterior de alteração das formas de relação com a natureza e das condições de vida locais.

Seria interessante, agora, nos determos um pouco sobre a teoria das Representações Sociais e a forma como a estamos relacionando com nossa problemática.

As Representações Sociais são as formas como o ambiente (entendido aqui tanto como conjunto de fenômenos físicos, quanto como a multiplicidade dos processos sociais) vivido por um indivíduo ou grupo é reposto por ele no presente de forma a orientar e a possibilitar as ações individuais e ou coletivas.

Postular o ambiente como constituído por conjuntos de fenômenos físicos e por processos sociais, implica, já de início, em considerar que a natureza não tem outro sentido que aquele que assume para o homem e é apenas nessa perspectiva que ela pode ser compreendida ou merece ser estudada.

Longe de cair numa tentativa metafísica de negar a existência do mundo concreto e de considerá-lo como fruto exclusivo da imaginação humana, a postura adotada aqui implica na aceitação de que

> a) não existe sentido em se pensar numa realidade independente do homem e de suas interpretações. A natureza e seus fatos existem; no entanto, só são percebidos e 'pensados' a partir do desenvolvimento intelectual humano. As próprias noções de natureza e de realidade são construções humanas. b) os dados do mundo físico são parte da realidade, tal como percebida pelo homem; estas percepções são elaboradas, ao menos em parte, sobre aqueles dados. c) No entanto, a realidade socialmente construída não se esgota nesses dados, não se resume a eles. O homem atribui aos dados naturais significados que não estão presentes neles. d) Um indivíduo humano qualquer, ao se relacionar com os dados brutos da natureza, o faz sempre a partir da dupla perspectiva dos conhecimentos elaborados por seu grupo e das suas disposições subjetivas.(...) Devemos, então, passar a distinguir o fato (dado bruto, tal como existente) do fenômeno (o dado tal como percebido pelo ser humano). O ser humano adulto e normal se relaciona apenas com os fenômenos, nunca com os fatos (Tomanik, 1994, p.75).

Frente, então, à esta necessidade de elaborar conjuntos de conhecimentos que emprestam sentido e um grau mínimo de organização à realidade onde se insere, é que o ser humano produz formas de atualizar

seus conhecimentos e experiências anteriores e de compartilhá-los com os que compõem seu grupo de convivência.

Segundo Moscovici,

> a representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação contínua de trocas, e liberam o poderes de sua imaginação (1978, p.25).

As representações sociais, portanto, não devem ser confundidas com meras opiniões, momentâneas e superficiais, com disposições puramente individuais e nem com processos passivos de assimilação dos dados naturais.

Nas representações estão presentes, sempre e inseparavelmente, elementos provenientes tanto das vivências e aspirações individuais e compartilhadas dos membros do grupo, das convenções linguísticas e culturais que este grupo adota, do modo de produção de bens necessários à sua existência que ele desenvolveu, e a realidade física graças à qual, e de cuja transformação ele tira seu sustento.

É de se supor, então, que grupos diferentes, inseridos de formas diferenciadas no mesmo espaço geográfico, e enfrentando dificuldades distintas, desenvolvam sistemas de Representações Sociais e formas de relações interpessoais e com a natureza coerentemente diversas entre si.

Ora, se a realidade, para o Homem, não é um "dado" ou um conjunto deles, mas o fruto de um complexo processo de produção coletiva de sentidos e se este processo pode resultar em construções diferenciadas, é necessário que se considere, em qualquer tentativa de preservação ambiental, de que ambiente se está tratando e qual natureza se quer preservar.

Nossa intenção inicial, frente ao que foi exposto, era a de realizar um estudo comparativo entre as Representações Sociais sobre a natureza, contidas nos discursos e nas práticas dos pescadores da região e aquelas subjacentes à legislação e às práticas oficiais de preservação ambiental ali efetivadas.

No entanto, dificuldades "internas", tais como a composição e a continuidade da ação do grupo de pesquisa e "externas", tais como a escassez de recursos e de disponibilidade de tempo, obrigaram-nos a reduzir

o processo a uma descrição e análise das Representações sobre Natureza e de si próprios, na ótica dos pescadores, deixando, para um momento posterior, a tentativa de comparação.

O primeiro passo do processo foi a realização de algumas viagens a cidade de Porto Rico, dentro do projeto piloto inicial, durante as quais a possibilidade da existência de representações divergentes foi aventada.

Num segundo momento se procedeu a um levantamento demográfico e ocupacional, visando caracterizar a população do núcleo urbano de Porto Rico, como subsídio para realização de futuros estudos que tomassem aquela população como base.

A partir do senso, puderam ser delimitados o universo da pesquisa, composto pela totalidade dos que tinham a pesca como uma de suas principais ocupações profissionais e que foram localizados na ocasião, e selecionada, de forma semi-aleatória, a amostra que foi entrevistada. O procedimento de seleção da amostra consistiu em visitar, rua por rua da localidade, os pescadores listados no senso e em entrevistar aqueles que foram localizados.

No decorrer deste procedimento, duas esposas de pescadores se interessaram pela pesquisa e se dispuseram a participar das entrevistas. Sua participação foi aceita e seus comentários foram analisados no conjunto das manifestações registradas. Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro básico, que, como a proposta era a de utilização de uma técnica apenas semidiretiva, não teve que ser seguido rigorosamente.

A não padronização das entrevistas, no contexto desta pesquisa, não implicou em empobrecimento dos dados obtidos, uma vez que a diversidade dos assuntos abordados tendeu a favorecer o aparecimento dos temas e posições próprios do universo representacional da comunidade.

As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente. Com base no material transcrito, pôde-se, numa primeira análise, listar os temas surgidos e, com base nesta listagem distribuir e classificar as expressões utilizadas na abordagem de cada tema.

No momento seguinte, foram seleciona das as expressões mais representativas de cada uma das abordagens, e através delas, elaboradas descrições daquelas abordagens. A síntese dos temas e de suas abordagens,

realizada a seguir, visou a compreensão dos esquemas de raciocínio utilizados pelos entrevistados, da estrutura de valores compartilhada total ou parcialmente por eles e das relações dessas construções com as condições concretas de vida que experienciam ou experienciaram.

As trajetórias de vida pessoais e familiares dos entrevistados são bastante parecidas, o que equivale a dizer que o tempo vivido por eles torna-os semelhantes e leva-os a representar-se e a representar o mundo de formas muito próximas.

Seu passado os liga ao trabalho com a terra e com uma relação de profunda interdependência com a natureza. Atuar sobre a natureza e tirar dela o sustento da família era o objetivo primordial; conquistar o direito à terra e a um futuro mais confortável e predizível eram uma decorrência daquele primeiro objetivo e que devia ser conseguida através dele.

Neste sentido, o passado deles aparece sempre como um momento em que havia esperança, e Porto Rico, uma região a ser desbravada e conquistada, surge como depositária daquela esperança.

Para os que não tinham nada, a trajetória até Porto Rico representou a possibilidade de passarem a ter alguma coisa; para os que já tinham algo, o sonho de ter algo melhor.

No momento da ocupação da região, a natureza, preservada e sem dono, correspondia àquele ideal de vida e possibilitava formas de apropriação condizentes com as aspirações individuais e a estrutura de valores coletiva.

Era possível se apropriar do espaço, garantindo, senão a propriedade, ao menos a posse, e com esta a extração ou a obtenção dos recursos necessários ao consumo e à sobrevivência. Estes recursos podiam ser extraídos e avaliados, então, por seu potencial de uso, e só eventual e secundariamente, como mercadoria ou como capazes de propiciar o acúmulo.

Mesmo tendo chegado à região como trabalhadores em terras alheias e, portanto, como contratados, o trabalho, tal como efetivado à época, permitia que mantivessem não só as formas a que estavam acostumados de contato com a natureza, como sua autonomia e identidade cultural.

Os processos de exploração e de apropriação econômicas da região, entretanto, se encarregaram de transformar aquela esperança e aquela possibilidade de manutenção de um modo de vida numa "*fusão*" como disse um dos entrevistados.

A região se modernizou. O que era "*um nada*" hoje é uma cidade; há estradas, eletricidade, fazendas.

As terras "altas", do lado do estado do Paraná estão desmatadas e transformadas em pastagens; grande parte das ilhas também. A várzea do lado do Mato Grosso do Sul se transforma em pastagem, em plantações e em propriedades particulares. A modernização se faz então à custa da exclusão da população entrevistada. O espaço se transforma em capital.

A terra hoje é para ser comprada, não pode mais ser simplesmente usada.

Os rios e as lagoas são divididos e ordenados: transitar por eles, hoje, depende de autorização e nem sempre é possível; tirar daí os peixes é mais complicado ainda. Exige toda uma relação com o aparato burocrático que nem sempre é compreensível ou acessível. Há legislações diferentes, proibições e punições diferentes. Um emaranhado de órgãos, de siglas e de documentos necessários faz com que, às vezes, não se saiba a quem recorrer ou obedecer. No discurso dos pescadores, a própria universidade é chamada, eventualmente, à agir como órgão de fiscalização contra a devastação produzida pelos grandes fazendeiros.

A natureza assim devastada e controlada, as relações econômicas alteradas, as liberdades de escolha, de produção e de existência cerceadas, inviabilizam o modo de vida anterior e transformam aquele trabalhador, relativamente autônomo e provedor do sustento da família, em um mero subprodutor de submercadorias ou serviços subvalorizados.

Além dos limites do seu grupo, entretanto, e por sua participação como membros de uma sociedade mais ampla, os entrevistados parecem compartilhar os valores ideológicos dominantes no espaço nacional.

Assim, o respeito à propriedade privada, ao modo de produção dominante e às autoridades se mantém, mesmo que nem sempre acompanhado de concordância ou de crença em suas eficácias.

A realidade mais ampla parece forte demais para ser mudada ou transformada profundamente. Não há sonhos de volta ao passado, nem esperanças de mudanças radicais das relações sociais do presente.

Face à difícil situação que vivem, eles consideram interessante que houvesse alguma mudança econômica na região, algo que lhes desse alternativas ocupacionais. No entanto, não cogitam nada que altere as relações amplas de produção.

Em suas representações, a legislação de proteção ambiental poderia ser abrandada, mas deve continuar a existir. Os fiscais poderiam exercer suas funções de outro modo, e com outros objetivos, mas não deixar de fiscalizar. O turista, mesmo sendo visto como depredador, deve ter respeitados seus direitos ao uso do rio, ao lazer e mesmo à alguns privilégios, típicos dos mais abastados. As autoridades ambientais e os governantes, mesmo distantes, inacessíveis e nem sempre justos continuam sendo vistos como necessários e merecedores de obediência e respeito:

O ambiente como um todo é visto ainda como um bem coletivo, mesmo que boa parte dele tenha se transformado em propriedade particular. Como bem coletivo ele deve ser preservado e dilapidá-lo é crime.

O conjunto das dificuldades vividas pelos entrevistados aparece como justificado em nome dos interesses maiores da sociedade, embora eles próprios sejam excluídos destes interesses.

A realidade cotidiana, contudo, impõe limites à estas representações coletivas, e exige outras, limitadas, individualizantes, mas funcionais. Há um mundo a ser respeitado, mas há também uma série de vidas a serem vividas que, para isto, dependem daquele mundo, e não podem, por isto, respeitá-lo plenamente.

A fragmentação do espaço, a exploração do ambiente, as regras do mercado e a escassez do peixe conseguido fazem com que, um a um, os pescadores sejam instados a efetivar práticas que condenam e que reconhecem como prejudiciais, à médio e à longo prazo, para eles próprios, para os outros e mesmo para a possibilidade de continuarem a se relacionar com o ambiente da forma que sabem e preferem. O peixe pequeno não deve ser pescado, as redes de malhas estreitas não devem ser usadas, a pesca no período da desova prejudica a possibilidade de uma produção melhor no

futuro ou comprometem, até, a continuidade da própria atividade. O que fazer, entretanto, se no período proibido é que o peixe está maior, e mais disponível; se a técnica proibida é a mais eficaz e se o peixe fora da medida é o que foi pescado?

O mercado exige deles uma produção, e a mesma sociedade que mantém o mercado proíbe que eles, pescadores, atinjam aquela quantidade mínima de peixes, e os pune, por não atingi-la e por tentarem fazê-lo. Mais ainda, eles próprios consideram que não devem agir como agem.

O dilema é múltiplo – entre a necessidade pessoal e familiar, por um lado, e a legislação, por outro; entre suas consciências da necessidade de preservação e suas práticas de ações que, eles sabem, degradam o ambiente.

O pescador, então, experimenta uma série de tensões entre os limites de um e outro dos lados destes conflitos e tenta rompê-los, ora num, ora em outro sentido: elabora críticas e propõe alternativas à legislação e à fiscalização; burla a legislação vigente e desenvolve formas de escapar à ação dos fiscais; critica com severidade a burla executada pelos outros, pela intensidade e pela impunidade; condena com veemência a forma de utilização das terras ribeirinhas e os efeitos disto sobre o rio e natureza em geral, mas, eventualmente precisa e procura ser contratado para realização das mesmas práticas, ou para trabalhar nas lavouras resultantes delas.

Outros conflitos estão presentes, ainda, nas representações sociais imediatas dos membros do grupo.

Um deles é o de valorizar, por um lado, e como elemento fundamental de sua identidade, a liberdade e a autodeterminação que mantêm como pescadores e, por outro, perceber sua impotência quando sujeitos ao mercado, ao atravessador, à legislação e aos próprios familiares (esposas, filhos) encarregados de gerar os ganhos que eles, pescadores, cada vez menos conseguem obter.

Com isto, suas idealizações sobre o futuro são compreensivelmente divergentes.

Para os mais velhos, já debilitados para os embates que a atividade da pesca exige, resta obter alguma forma de aposentadoria que lhes permita ainda manter-se como pescadores eventuais e descomprometidos, o que é considerado ótimo, ou, por outro lado, depender dos filhos e familiares, e

sonhar, ainda que sem esperanças, com a possibilidade de algum emprego – mesmo sem saber qual nem crer que ele existe. Fora isto, resta "*ir se virando...*".

Para os mais jovens, a alternativa que se apresenta é abandonar a pesca e talvez a região, e se engajar como mão-de-obra não-qualificada em alguma atividade própria dos meios urbanos maiores.

Para seus filhos, a aspiração dos pescadores é praticamente igual à dos jovens, acrescida da possibilidade de alguma forma de estudo que os habilite para atividades mais valorizadas.

Nestes dois casos, a alternativa prevista e desejada implica no abandono definitivo do modo de vida "tradicional" e a inserção na "modernidade" dominante e cada vez mais próxima. Implica em assimilar de vez as representações sociais dominantes.

Já para os pescadores mais envolvidos com sua atividade, os "pirangueiros" a alternativa é, contra tudo e apesar de tudo, continuar a sobreviver com a pesca, mesmo que isso implique, eventualmente, em buscar novas frentes de desbravamento ou locais em que o estado de conservação da natureza e de ocupação econômica lhes permita manter suas identidades, seu modo de vida e de relações. A opção é tentar continuar a viver, ainda que de forma parcial, no mundo de onde vieram eles e seus pais, envolvidos entre sua liberdade como pescadores e suas limitações como produtores de mercadorias; entre a possibilidade e a impossibilidade de continuarem a "viver da pesca".

Esta é a única forma que resta, para eles, de continuarem a se mover num ambiente onde se sentem a vontade, e podem classificar a água, como um ser vivo, em "*doente*" ou "*boa*", e o peixe, como um ser humano, em "*traiçoeiro*" ou "*danado*".

Esta opção, entretanto, não impede que eles percebam que seu mundo, e com ele sua forma de vida e seu saber, está fadado a desaparecer, nem que representem a si próprios, pescadores, como uma espécie em extinção.

O conjunto das informações colhidas e das análises realizadas durante este estudo, permite perceber, mais uma vez, como, nas sociedades modernas, em que os componentes de uma classe social hegemônica logram impor seu domínio econômico e ideológico por extensões que superam, e

muito, o espaço das comunidades locais e em que os elementos, tanto naturais como sociais, são igualmente transformados em mercadorias e como tal manipulados, reproduzidos ou eliminados ao sabor dos interesses do mercado, a mesma lógica de resistência que embasa as ações extra-"oficiais" de preservação da diversidade biológica pode e deve ser utilizada em defesa da convivência de diferentes elaborações socioculturais, e de Representações Sociais distintas, já que nelas se baseiam propostas de vida e de relações que podem ser, inclusive, divergentes das propostas pelas estruturas dominantes.

> As relações entre construção simbólica e resistência são essencialmente importantes, especialmente se reconhecermos que a construção simbólica está inserida em uma estrutura social em que alguns grupos, e não outros, têm acesso privilegiado à imposição de suas construções. Resistir e produzir contra-efeitos simbólicos é, assim, uma forma de preservar possibilidades e heterogeneidade cultural, onde saberes não se definem apenas em função de hierarquias, mas por aquilo que expressam em relação à vida de uma comunidade (Jovchelovitch; Guareschi, 1994, p.23).

Estudar as Representações de um grupo, é, então, uma forma de desvendar a "realidade" tal como socialmente instituída por este grupo e assim compreender suas ações e reações. Esta compreensão, por sua vez, é indispensável para a elaboração coletiva de alternativas de ação *para* e *com* o grupo, frente as problemáticas vividas por ele.

Referências bibliográficas

AGOSTINHO, A. A.; ZALEWSKI, M. A Planície Alagável do Alto Rio Paraná; importância e preservação. Maringá, EDUEM/NUPELIA, 1996.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. Construção Social da Realidade; tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1985.

CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.) *Textos em Representações Sociais.* Petrópolis, Vozes, 1994.

MACIEL, T. (Org.) O Ambiente Inteiro; a contribuição crítica da universidade à questão ambiental. Rio de Janeiro, UFRJ, 1992.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise.* Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

TOMANIK, E. A. O Olhar no Espelho; "conversas" sobre a pesquisa em Ciências Sociais. Maringá, EDUEM, 1994.

UNIVERSIDADE Estadual de Maringá/Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura – NUPELIA/Grupo de Estudos Sócio-Ambientais – GESA. *Estudos ambientais da planície de inundação do rio Paraná, no trecho compreendido entre a foz do rio Paranapanema e o reservatório de Itaipu – Relatório do Domínio Sócio-Econômico, referente aos dados obtidos no período de março de 1993 a março de* 1994. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1994. Mimeo.

UNIVERSIDADE Estadual de Maringá/Núcleo de Pesquisas em Limnologia, Ictiologia e Aquicultura – NUPELIA. Relatório final do projeto "Estudos ambientais da planície de inundação do rio Paraná no trecho compreendido entre a foz do rio Paranapanema e o reservatório de Itaipu". Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1995. Mimeo.

SEÇÃO IV
PSICOLOGIA E RELAÇÕES DE GÊNERO

A(s) psicologia(s) e a categoria gênero: anotações para discussão

Maria Juracy Toneli Siqueira [*]

Desde a sua origem enquanto ciência, a Psicologia não fugiu aos ditames do positivismo teórico-metodológico que promove a cisão sujeito-objeto, a oposição entre sujeito e objeto do conhecimento. Ao longo do século XX, desdobrado em várias vertentes a ponto de hoje prestar-se à referência das Psicologias, este vasto campo do saber ainda guarda resquícios do caráter a-histórico característico do positivismo. Mesmo a Psicologia Social, quando surgiu no final do século passado, não se colocava o problema da História. A sociedade, por sua vez, parece ser considerada, ainda hoje por muitos, como um simples entorno, não muito diferente da noção de ambiente. Trata-se, em outras palavras, de uma psicologia sem sujeito, embora, com muita frequência, trabalhe com a noção de subjetividade.[1]

Neste quadro, pode-se afirmar que a preocupação com as diferenças sexuais não é recente. Insere-se, contudo, nesta trajetória de um campo do saber que, a grosso modo, desconheceu a História. As diferenças entre os sexos foram buscadas de maneira descontextualizada e acrítica, seja através de uma visão subjetivista/individualista, seja através de estudos classificatórios/generalistas de cunho funcionalista, como os que caracterizaram a chamada Psicologia Diferencial, fortemente marcada pela herança biológica.

Em se considerando que a ciência não é neutra e que a produção do saber científico é uma produção humana, datada no tempo e no espaço, pode-se afirmar que qualquer campo do conhecimento é atravessado pelas ideologias, pelas representações, pelos valores e normas convencionados pela sociedade.

[*] Professora adjunta do Departamento de Psicologia/CFH/UFSC, bolsista PICD/CAPES, junto ao Instituto de Psicologia da USP, nível Doutorado.

[1] Estas ideias foram desenvolvidas por MELLO, Sylvia L. Pensando o Cotidiano cm Ciências Sociais; identidade e trabalho. *Cadernos CERU,* n. 5, série 2, 1994, pp. 23-31.

As teorias e pesquisas científicas que estudam e tentam explicar as diferenças de raças, sexos, classes sociais, trazem embutido o preconceito? O preconceito não teria uma proximidade perigosa do próprio conceito que as teorias utilizam?[2] Questões como essas devem estar presentes nas reflexões quando pretende-se compreender o comportamento humano. Desnecessário se faz enfatizar que este comportamento é contextualizado, ocorrendo em um tempo e em um espaço específicos, sendo que sua origem, portanto, é sempre, em última instância, sociohistoricamente determinada.

A cultura calcada na auto-conservação, na necessidade da dominação da natureza, o que inclui a própria natureza humana, estabelece os seus valores e elege o tipo ideal (força, inteligência, saúde física e psíquica, por exemplo) que obviamente ninguém consegue atingir mas que todos buscam alcançar.[3] A cultura, portanto, não é neutra, bem como a ciência também não o é, uma vez que sempre enraizada em seu tempo e espaço.

"Os direitos da mulher são uma insanidade e Sua Majestade recruta ansiosamente aquele que deseje se pronunciar contra essa moléstia", dizia a rainha Vitória da Inglaterra em meados do século passado. "A principal diferença entre a capacidade intelectual dos dois sexos fica demonstrada pela superioridade do homem na execução de qualquer tarefa – requeira ela reflexão profunda, razão, imaginação ou simplesmente o uso dos sentidos e das mãos", ensinava Charles Darwin, em *A Decência do Homem.* Essas duas falas ilustram a relação entre sociedade e ciência como tenta-se argumentar aqui.

Embora a razão e a ciência sirvam para o progresso da humanidade, elas servem aos interesses estabelecidos, ao mesmo tempo em que lutam contra eles. Ao invés de lutar pela emancipação da miséria humana, muitas vezes a ciência torna-se presa da ilusão da verdade imediata, sem se remeter à origem dos fatos e a outras possibilidades da realidade se constituir. A Psicologia não escapa a essa situação.

Considerando-se ainda que há séculos, por que não dizer milênios, o mundo humano vem sendo marcado pela dominação masculina, pode-se

[2] Neste sentido, ver a discussão efetuada por CROCHIK, José Leon. *Preconceito, indivíduo e cultura.* São Paulo: Robe Editorial, 1995.

[3] CROCHIK, J.L., idem.

pensar em um universo científico que é construído através e pelo olhar masculino. Pode-se identificar, também, a aproximação da racionalidade ocidental hegemônica na modernidade com um caráter androcêntrico, fundado no primado da Razão. Este tom impregnou o vasto campo da Psicologia, a ponto desta se colocar a tarefa de buscar inexoravelmente invariantes universais, ainda que estes possam não estar subjugados à Razão, como é o caso da Psicanálise.

Quando Piaget e Kohlberg, por exemplo, afirmam que o paradigma ético ideal é o de justiça, o que implica julgamentos morais impessoais, abstratos e genéricos, certamente tinham em mente um modo masculino de perceber e viver o mundo. Para eles, a maioria das mulheres sequer ascenderia a um nível formal, superior, de desenvolvimento moral, uma vez que o sistema de estágios por eles proposto impõe como ideal este modo masculino de ser-no-mundo.

> A observação superficial foi suficiente para mostrar que, em linhas gerais, as meninas têm o espírito jurídico menos desenvolvido do que os meninos. Não conseguimos, de fato, descobrir entre elas um jogo coletivo que apresentasse tantas regras e, sobretudo, uma coerência tão bela na organização e na codificação dessas regras como acontece no jogo de bolinha – anteriormente estudado (Piaget, 1977, p.66).[4]

Essa citação demonstra claramente o que tenta-se argumentar aqui. Ressalta, ainda, o autor que, diferentemente dos meninos, as meninas não preocupam-se muito com as regras, com a elaboração jurídica do jogo. "Contanto que o jogo seja possível, a regra é boa" (idem, p.72).

Para o renomado pesquisador, conhecido pelo seu rigor metodológico e busca incansável de aprofundamento do entendimento de como se processa o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento, as meninas parecem ser mais tolerantes que os meninos e aceitam mais facilmente as inovações introduzidas no jogo. Essas diferenças, contudo, ao invés de serem mais profundamente consideradas e 'estudadas, são deixadas de lado e absorvidas na busca dos invariantes no desenvolvimento do julgamento moral cujo ápice, para o autor, é a estrutura formal de justiça e direitos. Ao adotar o padrão jurídico-contratual como o mais completo,

[4] PIAGET, J. *O julgamento moral na criança.* São Paulo: Mestre Jou, 1977 (1ª edição francesa de 1932).

superior em relação aos outros e afirmar que as meninas "têm o espírito jurídico menos desenvolvido que os meninos" – embora a partir de uma análise superficial, o que não é de seu feitio – podemos deduzir que as meninas, nesta perspectiva, estão em posição de desvantagem.

O mesmo pode-se dizer dos trabalhos de Kohlberg que utiliza também como padrão o paradigma de justiça e a lógica de direitos. Além disso, o estudo paradigmático, por ele efetuado, envolveu apenas sujeitos do sexo masculino, o que sugere um viés na amostra que serviu de base para a identificação e caracterização dos estágios de desenvolvimento moral.

Gilligan,[5] psicóloga feminista americana, ex-discípula de Kohlberg, empreendeu estudos que mostraram a existência de uma outra forma de construção de julgamentos morais, que parece estar mais associada às mulheres. Sem entrar na discussão da origem dessas diferenças, Gilligan aponta a necessidade de considerá-las já que, no seu entender, caso isso não seja feito, as mulheres estarão novamente em condição de franca desvantagem com relação aos homens, quando avaliadas quanto à capacidade de efetuar julgamentos morais. Esta diferente moralidade estaria associada a uma lógica de cuidados e responsabilidade, em que a avaliação das situações possui um caráter mais personalizado, mais localizado do que a lógica de direitos e justiça.

O que dizer então do "boom" das teorias de desenvolvimento, em especial as que focalizam o desenvolvimento emocional, como as de base psicanalista, que centram toda a problemática na díade mãe-filho e que estabeleceram como norma a dedicação materna como pressuposto da saúde mental do filho? Importante considerar que este "boom" coincide com o término da 2ª Guerra Mundial, em que as mulheres foram chamadas de volta ao lar para reproduzir a força-de-trabalho perdida na guerra e para dar lugar, no mercado de trabalho, aos homens sobreviventes.

É óbvio que a relação entre produção científica e sociedade não se dá de forma maniqueísta e mecanicista como pode fazer parecer a argumentação acima. Pode-se dizer, contudo, que em todas as áreas da Psicologia, o pensamento hegemônico desconsiderou a alteridade no sentido do gênero. Por desconhecimento, superficialismo ou preconceito, a

[5] GILLIGAN, C. *Uma Voz Diferente.* Rio ele Janeiro, Rosa dos Tempos, 1993.

humanidade e os seres humanos, as funções psíquicas e suas etapas evolutivas foram estudados como se as diferenças de gênero não existissem, ou melhor, como se existisse apenas um gênero, o masculino. Desta forma, o modo-de-ser no mundo fundado no masculino é estendido à toda humanidade.[6]

"A grande questão que nunca foi respondida e que eu não posso responder apesar de meus trinta anos de pesquisa sobre a alma feminina é – o que quer uma mulher afinal?" Essa frase de Freud expressa bem a perplexidade daqueles que a fazem. Atualmente as psicanalistas francesas colocam em discussão o próprio corpo teórico da Psicanálise (Irigaray, 1977; Olivier, 1981). As argentinas, por sua vez, através de uma preocupação interdisciplinar, vêm buscando pontes entre o instrumental psicanalítico e a condição feminina (Burin, 1987; Burin et al., 1990; Gilberti e Fernandez, 1989). Este também parece ser um dos eixos do trabalho da antropóloga americana Nancy Chodorow (1990). Essa última busca, através da crítica à psicanálise freudiana, mostrar com se constrói a identidade de gênero, a partir das diferentes relações que a mãe, ou o cuidador principal nos primeiros anos que, em geral, é uma figura feminina (quem exerce a função materna), mantém com o filho/filha.[7]

Na Psicologia, pode-se encontrar outras abordagens do gênero relacionadas com a construção do sujeito, mas a integração gênero-sujeito ainda está por ser satisfatoriamente construída. A preocupação com os papéis sexuais e sua transmissão via socialização marcou uma época neste campo de investigações no Brasil. Escola e família como agências socializadoras responsáveis pela construção da subjetividade feminina

[6] Incluo aqui a contribuição da Profª Tânia Galli Fonseca, durante a mesa-redonda "Psicologia e Relações de Gênero", no VI Encontro Regional Sul da ABRAPSO. Na ocasião, a professora desenvolveu a crítica ao caráter a-histórico, acrítico da Psicologia, que lida com abstrações, entidades "em si", descontextualizadas, desenraizadas. Neste sentido, não se trataria propriamente de um caráter androcêntrico, uma vez que a Psicologia efetua este tipo de construção com relação a lodos: homens, mulheres, crianças, negros, idosos, doentes, e assim por diante. De minha parte, creio que a argumentação procede, embora não invalide a que construo neste texto. A meu ver, a Psicologia oscilou historicamente entre ler como objeto padrões de ação universais ou as diferenças individuais. Em ambos os casos, acabou por configurar um sujeito abstrato, compatível com a ideia de um ser homogêneo. Aqui insere-se, entre outras possibilidades, minha argumentação da manutenção do padrão masculino como referência.

[7] CHODOROW, N. *Psicanálise da maternidade.* Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1990.

marcada pela opressão, foram tema de inúmeros trabalhos publicados no Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. Há que se ressaltar o papel pioneiro e incentivador desta discussão no Brasil exercido pela Fundação. Os concursos de pesquisa sobre a mulher, por ela promovidos em parceria com a Fundação Ford, certamente foram fundamentais para o aumento dos trabalhos no campo do gênero. Infelizmente, a produção da Psicologia ainda é pequena entre as áreas selecionadas o que, mais uma vez, ressalta o avanço da Antropologia, da Sociologia, da História, da Crítica Literária, das Ciências Políticas e da própria Educação neste campo, com relação à Psicologia.

Há que se considerar a preocupação mais recente em se deslocar o eixo das análises do lugar da mulher como objeto da dominação masculina, para a questão da mulher como sujeito de sua constituição enquanto ser-no-mundo e dos múltiplos agenciamentos de subjetivação que produzem diferentes subjetividades. Neste sentido, novamente, o campo antropológico parece pioneiro ao denunciar o caráter restritivo das interpretações fundadas nas relações bipolares dicotômicas como a de dominador-dominado.

Entretanto, como aponta Angela Arruda (1995),[8] os estudos mantêm-se facilmente no campo da teorização do Gênero dentro da subjetividade, sem a preocupação com a construção de uma Psicologia que dê conta do gênero como constituinte dessa subjetividade, ou seja, uma reversão nas posturas androcêntricas existentes neste campo do saber.

Nos últimos anos, no Brasil, a Psicologia Social buscou dedicar seus esforços na direção das classes ou grupos dominados/minoritários, no sentido da superação/transformação da realidade social, abandonando a crença na neutralidade científica e as pautas positivistas de se fazer ciência. Esta busca facilita a incorporação dos estudos de gênero. Não basta, porém, identificar a diferença entre os sexos, ou incorporar os estudos sobre a mulher entre aqueles que têm como objeto as minorias. É preciso toda uma construção teórica que dê conta do gênero como componente/compositor da subjetividade.

Os encontros da ABRAPSO atestam, através dos trabalhos neles apresentados, toda esta preocupação. Vasculhando os volumes da revista

[8] ARRUDA, A. Mulher e Psicologia: Psicologia Fazendo Gênero. *Boletim CEPA,* n. 1, março 1995, pp. 5-11.

Psicologia e Sociedade, de 1988 a 1991, encontram-se alguns textos na área de gênero. É importante salientar que o maior número deles, como era a tônica da época, trata de trabalhos *sobre* a mulher realizados *por* mulheres. Grupos de mulheres, delegacias da mulher, corpo e saúde da mulher, aborto, meninas de rua, violência, eram temas abordados, oriundos de trabalhos empíricos que mantinham o caráter de denúncia. Apenas um dos trabalhos analisados tratava de uma questão associada ao universo masculino: a paternidade. Observa-se, também, a inserção de estudos na linha das Representações: Sociais que trazem uma discussão teórico-metodológica de fundo.

A coincidência dos trabalhos de campo realizados por e sobre as mulheres associa-se, em muitos casos, à militância, o que é compreensível uma vez que foi o movimento feminista e suas associadas, o grande responsável pelo desenvolvimento dos trabalhos na área.

Faz-se necessário, contudo, avançar para além das denúncias e do reducionismo que os trabalhos sobre a mulher trazem. Gênero é uma categoria relacional e, como tal, implica sempre, no mínimo, a bipolaridade constituinte. Em se considerando os múltiplos agenciamentos de subjetivação que corroboram na constituição do sujeito, entre eles os inúmeros enunciados e práticas de gênero que o atravessam cotidianamente, falar acerca do gênero implica em considerar todas estas pluralidades, ainda que todas elas não estejam presentes como foco das análises.

A incursão pelos estudos micropolíticos, pelas análises do cotidiano e dos modos-de-vida, sem contudo desconsiderar os aspectos macroestruturais, parece ser um veio interessante na direção que se aponta aqui. A construção de novas categorias, de um arcabouço conceitual que dê conta dessas realidades, elas mesmas plurais, parece poder encontrar nestes estudos um campo fértil, fecundo de investigação. A identificação dos inúmeros agenciamentos de subjetivação que atravessam o sujeito cotidianamente, entre os quais os oriundos do gênero, da posição social e da raça, parecem ainda necessários para que se possa efetuar a desconstrução das categorias por demais impregnadas por uma visão sexista, classista e etnocentrada.

Por outro lado, os trabalhos de investigação precisam avançar para além das denúncias e da constatação da realidade. A construção teórica é fundamental para que se possa perspectivar mudanças consistentes na

realidade e extrapolar o campo do mero ativismo. Com isso não se quer afirmar a ineficácia da militância, mas, sim, enfatizar que militância sem consistência de reflexão e análise ancorada em suportes teóricos sólidos, não auxilia muito a liberação da situação denunciada aqui.

Possuir algum dinheiro e um espaço individual era considerada condição fundamental para a mulher poder viver a sua identidade, segundo Virginia Woolf sustentava em seu ensaio/monólogo *Um Quarto Para Si,* de 1929. Escritora inglesa, bem-nascida, para quem o dinheiro não faltava, assim como espaço próprio em sua mansão frequentada pela elite intelectual da época, Virginia colecionou viagens, maridos e amantes dos dois sexos, vivendo como poucas mulheres de seu tempo. Tudo isso, entretanto, não a livrou do suicídio.

O que quer uma mulher, afinal? Como o sujeito se constitui mulher, talvez deva ser perguntado também. O que significa ser mulher no mundo em que vivemos? Ainda que próximos do século XXI, que perdas, que custos, que sofrimentos, isso implica? São perguntas que a Psicologia precisa se colocar neste final de milênio sob o risco de perder o bonde da História, bonde este que as mulheres não estão se recusando a conduzir.

Referências bibliográficas

ARRUDA, A. Mulher e Psicologia: psicologia fazendo gênero. *Boletim CEPA,* nº 1, p.5-11, março 1995.

BURIN, M. *Estudios de la Subjetividad Femenina.* Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987.

BURIN, M. et al. EI Malestar de las Mujeres; la tranquilidad recetada. Buenos Aires, Paidós, 1990.

CHODOROW, N. *Psicanálise da Maternidade.* Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1990.

CROCHIK, J. L. *Preconceito, Indivíduo e Cultura.* São Paulo, Robe Editorial, 1995.

GILBERTI, E.; Fernandez, A.M. (orgs.) *La Mujer y La Violencia Invisible.* Buenos Aires, Editorial Latinoamericano, 1989.

GILLIGAN, C. *Uma Voz Diferente.* Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1993.

IRIGARA Y, L. *Ce Sexe qui n'en Est pas un.* Paris, Minuit, 1977.

MELLO, S. L. Pensando o Cotidiano em Ciências Sociais; identidade e trabalho. *Cadernos CERU,* n. 5, série 2, p.23-31, 1994.

OLIVIER, C. *Les Enfants de locaste.* Paris, Denöel, 1981.

PIAGET, J. O *Julgamento Moral na Criança.* São Paulo, Mestre Jou, 1977. (1ª edição francesa de 1932).

Psicologia e relações de gênero: a socialização do gênero feminino e suas implicações na violência conjugal em relação às mulheres

Nara Maria Batista Cardoso[*]

Introdução

A violência ocorre em diferentes lugares em diferentes culturas. Independe do nível socioeconômico ou das características culturais, pois desde há muito tempo está enraizada na formação sociocultural de muitos países (Dobash e Dobash, 1977-1978, 1979; Lerner, 1986).

Em nosso país, a violência em relação às mulheres como problema social aparece, por exemplo, na impunidade dos responsáveis por crimes violentos (refletida, principalmente, no argumento da defesa da honra para eximir os homens da culpa das agressões e dos assassinatos de mulheres), nas falhas gerais dos sistemas criminais ao investigar e instituir processos. Como objeto de preocupação e de ações sociais mostra-se, por exemplo, nos Movimentos de Mulheres, o desenvolvimento de Campanhas, na criação pelas administrações estaduais e federais, de Institutos e Conselhos que tratam da condição feminina e no estabelecimento de Centros de Atenção à Mulher.

Na realidade brasileira, embora os dados (IBGE, 1988; Starling, 1992; Thomas, 1992) referentes à violência em relação às mulheres sejam, ainda, incipientes e recentes, já confirmam a gravidade do problema e a necessidade urgente de ações que solucionem ou pelo menos amenizem esta séria situação que avança em todos os segmentos da sociedade e é agravada pelas condições de dificuldades sociais, econômicas e educacionais da maioria da população brasileira. O problema da violência faz parte do cotidiano das relações entre homens e mulheres no Brasil. Pode-se considerá-lo como um grave problema enraizado no tecido social brasileiro.

Modificar esta situação não depende somente da intervenção da polícia, senão, principalmente, ele medidas emergenciais e de políticas públicas que promovam transformações culturais, psicossociais e econômicas.

---

[*] Psicóloga, Mestre em Psicologia Social e da Personalidade, Professora da Universidade de Santa Cruz do Sul, aluna de curso de formação em Terapia Familiar Sistêmica.

A problemática social da violência em relação às mulheres é ainda desconhecida por muitos (as) profissionais da Psicologia Social e da área da Saúde. É em virtude disso que surge a urgência e a relevância do estudo da violência conjugal em relação às mulheres na nossa sociedade, mais especificamente, em mulheres de classes populares.

O presente trabalho apresenta o conceito de gênero e poder como fundamentais para entender-se a violência. Mostra dados referentes à pesquisa da autora enfocando aspectos relacionados à permanência de mulheres agredidas por seu marido na relação conjugal. Identifica algumas teorias que contribuem para o entendimento da violência em relação às mulheres desde uma perspectiva da socialização de gênero.

Conceituando violência, gênero e poder

No presente trabalho a violência em relação às mulheres é entendida como compreendendo uma série de ações físicas que apresentam continuidade e frequência, estão inter-relacionadas entre si e atingem o corpo da mulher com a qual o homem tem uma relação íntima (sexual-emocional). Em geral são acompanhadas por violência emocional (ameaças contra a vida da mulher, ofensas verbais, destruição de objetos pessoais da mulher e da casa...) e pela violência sexual (obrigar a realização de atos sexuais contra a sua vontade, obrigar a prática de posturas sexuais que não lhe interessem...). Enfatizando o tema da dominação do homem na relação com a mulher como uma característica dos relacionamentos violentos, Walker (1979), entende que a mulher agredida é aquela que está sujeita à agressão continuada, física, sexual e/ou psicológica de seu marido, com o objetivo de obrigá-la a fazer algo que não lhe interessa, mas que é do interesse de quem a domina, sem levar em conta os seus direitos.

Para Murphy e O'Leary (1989), a qualificação da agressão em psicológica ou física, chama a atenção para a forma do comportamento do agressor, em vez de apontar apenas as consequências produzidas. Isto porque atos agressivos fisicamente podem produzir tanto dano psicológico como físico. Dentro desta mesma linha de pesquisa o estudo de Follingstad, Rutledge, Berge, Hause e Polek (1990) sobre a relação entre abuso físico e emocional constatou que o último se caracteriza, principalmente, pelas ameaças de abuso, ridicularização, ciúmes, dano à propriedade e ofensas

verbais. O abuso físico se caracteriza pelo ato fisicamente agressivo que causou, ou tem potencial para causar dano físico à mulher.

Gênero e poder são duas categorias básicas que organizam as relações interpessoais e auxiliam na compreensão da violência conjugal em relação às mulheres.

O conceito de gênero é entendido como a forma social que adquire cada sexo, uma vez que recebe conotações específicas em termos de valores e normas, portanto é uma aquisição cultural obtida através do processo de socialização que prepara os sujeitos para desempenhar os papéis sociais de acordo com a sua "natureza" (Dorola, 1979).

Neste sentido a naturalização dos papéis designados às mulheres faz com que se torne invisível a regulação hierárquica dos sentimentos, dos sexos, do uso do dinheiro, do processo de tomada de decisões, ocultando as relações de poder na família (Giberti, Fernandez, 1989).

Dentro desta linha de pensamento, a violência visível é aquela implícita e contingente contra a mulher na família que se manifesta, principalmente, através da violência física podendo culminar com a morte.

Por outro lado, a violência invisível,

> é inerente a constituição da família estando explícita nos papéis designados à mulher em relação à concepção "naturalista" e "essencialista" de sua condição de gênero, desconhecendo o caráter de condição cultural que este reveste (Dorola, 1989, p.194-S).

Segundo Dutton (1988), em grupos terapêuticos de homens agressores aparecem frequentemente problemas relacionados ao exercício do poder na relação com a mulher. Segundo o autor, os homens apresentam uma necessidade de controlar c dominar a mulher, entendendo a independência das mesmas como uma perda de controle por parte deles, tentando, impor, deste modo, suas concepções sobre o relacionamento. Neste sentido, o poder implica em um sistema de autoridade em que sua distribuição organiza-se em concordância com as hierarquias, conformando relações de dominação/subordinação autoritárias.

A permanência de mulheres agredidas por seu marido na relação violenta: alguns dados para análise

Numa pesquisa recente da autora (Cardoso, 1996) através de entrevistas de depoimentos com dezesseis mulheres agredidas, foi constatado que a socialização dos gêneros na família e na sociedade representa um dos fatores que pode influenciar na permanência de mulheres na situação de violência, embora isto nem sempre seja percebido por elas. Um dos aspectos destacados na pesquisa é a influência que os estereótipos na educação dos gêneros exercem sobre essas mulheres, bem como a posição de submissão que elas assumem na relação conjugal ou que lhes é imputada.

No trabalho citado ao eleger como uma das categorias de análise da violência a permanência em situação de violência, tive como objetivo apresentar os fatores que estão relacionados a ela. Esta experiência de permanecer na relação após sucessivos episódios de violência ou retomar à ela após períodos de separação, tem sido uma constante na vida de mulheres que sofrem violência conjugal e esta foi a experiência vivida pelas mulheres entrevistadas.

A maioria delas (com exceção de dois casos) apresentavam um padrão de relação que se caracterizava pela separação-retomo-separação. Segundo Dobash e Dobash (1979), este padrão existe nas relações violentas e inclui três movimentos: permanecer na relação, separar-se e voltar a conviver com o marido.

Os fatores associados à permanência na relação violenta segundo os depoimentos, foram situados, principalmente, na esfera socioeconômica e psicossocial.

Na esfera socioeconômica

Um dos principais fatores nomeados pejas mulheres foi a falta de um lugar para ir com os filhos, fator que mostrou-se importante para dez das mulheres entrevistadas.

Uma delas relatou que convivia com o marido porque não tinha um lugar para abrigar-se e, além disso, tinha medo de sair de sua casa, pois não queria tornar-se “uma prostituta”. Além disso, não tinha vontade de separar-

se da filha, pois temia que esta pudesse sofrer abuso sexual do pai, da mesma forma que ela sofrera na sua infância.

A existência de filhos aparece como uma justificativa para a permanência da mulher na relação (impossibilidade de conciliar o trabalho e o cuidado com os filhos, ter uma filha com o marido, filha portadora de deficiência mental, solicitações da filha para que ela continuasse a viver com o pai).

Outro fator associado a este padrão é que além da falta de um lugar para permanecer com os filhos, três das depoentes não poderiam contar com a ajuda da família para sair de sua casa. Retomavam para a relação porque não tinham possibilidades de manter-se por muito tempo com os filhos: além de um lugar específico para viver com eles, faltavam-lhes recursos econômicos.

Desemprego é uma das dificuldades para manter-se economicamente e aos filhos.

A aquisição e a preservação dos bens adquiridos, bem como a enfermidade terminal do marido, faziam com que duas mulheres continuassem na convivência.

Isto foi também constatado nos estudos de Gelles (1987), Aguirre (1985), Strube e Barbour (1983 e 1984) que analisaram a reação de mulheres frente aos episódios de violência. Elas voltaram a conviver com o esposo por não terem recursos para manter-se e para planejar uma nova vida junto com seus filhos.

Esta conclusão também foi encontrada no trabalho de Grossi (1994) junto à mulheres agredidas albergadas na casa de Apoio Viva Maria em Porto Alegre.

Na esfera psicossocial

Um dos principais fatores na esfera emocional, citados pelas mulheres, eram as frequentes alterações no comportamento do marido, ora violento, ora calmo, que traziam esperanças em oito das mulheres entrevistadas de que ele poderia, efetivamente, modificar a sua conduta, deixando de agir com violência. Por exemplo, as promessas do marido de que não mais abusaria do álcool fazia com que elas retomassem para a

convivência, sentindo-se motivadas a recomeçar uma vez mais o relacionamento, tendo em vista a expectativa de alterar a situação.

A necessidade de a mulher manter a relação ainda que para isso precise sacrificar-se e assumir a responsabilidade por tudo o que ocorre nesse relacionamento, foi analisada por Walker (1979) e NiCarthy (1986). Isto foi associado à socialização feminina tradicional que inculca na mulher o mito de que para ser considerada um ser completo, necessita ter permanentemente um companheiro. Quando ela consegue enfrentar o medo e decide separar-se, seu marido inicia um jogo emocional, apelando para o seu perdão, prometendo modificar-se. Esta situação provoca na mulher o desejo de tentar, uma vez mais, mudar o comportamento do marido, partindo da ideia de que deve ser mais confiante e dedicada. Desta forma inicia-se e reinicia-se o ciclo da violência (Walker, 1979).

Quatro mulheres explicaram que sua tentativa de separar-se e romper com o ciclo da violência fazia com que o marido intensificasse as agressões, chegando até a tentativas de homicídio. O medo gerado pelas constantes ameaças a si própria e a membros da sua família, aparece como um fator associado à permanência dessas mulheres.

Uma das mulheres também alegou que, com ele, em alguns momentos sentia-se amparada e protegida, o que lhe dificultava separar-se dele. Sentimentos de amor que nutria pelo marido faziam-na permanecer ao seu lado mas, ao mesmo tempo, reconhecia que continuava na convivência para punir-se de algo que não sabia identificar muito bem e que denominou “carma”.

O sentimento de pena do marido fez com que duas mulheres permanecessem na relação.

A proibição do marido de que convivesse com outras pessoas e buscasse trabalho fora de casa, intensificava o isolamento de uma das mulheres e impedia-lhe de buscar assistência para a violência sofrida.

As mulheres internalizam os mitos e os estereótipos da cultura vigente com relação à família e ao casamento. Isto reforça seu empenho em manter a relação ainda que para isso necessite sacrificar-se e assumir a responsabilidade por tudo o que ocorre em seu relacionamento íntimo. Na maior parte das sociedades, a educação do gênero feminino implica na inculcação de que o

casamento representa um dos objetivos principais da vida da mulher. Em geral, a mulher que sofre agressões não se sente livre para afastar-se desse relacionamento se não puder contar com apoio (Walker, 1979).

De modo geral, alguns resultados do presente estudo são semelhantes aos identificados por Holtzworth-Munroe (1988), segundo os quais as explicações mais comuns das mulheres agredidas para permanecerem na situação de violência são: crença de que os maridos mudarão, dependência econômica, sentimento de pena e de amor por eles.

Teorias que contribuem para o entendimento da violência em relação às mulheres: a teoria da união traumática e as teorias feministas

A constatação das dificuldades da mulher e do homem para solucionar seus problemas conjugais e para romper com uma relação caracterizada por sucessivos episódios de violência é um fato comum para aqueles que tratam de casais. Partindo dessas evidências e de estudos anteriores, alguns autores examinaram teorias psicológicas que tratam do desenvolvimento de uniões caracterizadas por um padrão de agressão intermitente e por uma divisão de poder desigual, denominadas uniões traumáticas (Dutton & Painter, 1981).

Segundo os autores, há duas características comuns nos grupos sociais em que aparece *a união traumática:* desequilíbrio de poder e natureza intermitente da violência (Graham, Rawlings & Rimini, 1988).

O desequilíbrio na divisão do poder faz com que a pessoa agredida perceba a si mesma como subjugada ou dominada pela outra, possua menor autoestima, seja menos autônoma e, portanto, apresente mais necessidade de apoiar-se em pessoas poderosas. Por outro lado, a pessoa poderosa também necessita desta relação para que a dependência da outra mantenha sua autoimagem como alguém que detém o poder. Além disso, este poder baseia-se na habilidade para manter o controle absoluto da relação. Se este jogo simbiótico é interrompido, essa dependência dissimulada torna-se evidente, como por exemplo, nas tentativas desesperadas do marido de intimidar sua esposa para trazê-la de volta à relação. Na perspectiva desta teoria, portanto, a decisão de uma mulher agredida de voltar ao relacionamento não deve ser vista, necessariamente, como um indicativo de

masoquismo ou distúrbios de personalidade, mas uma característica deste tipo de relação.

A intermitência da violência significa que o abuso físico é intercalado com períodos de contatos permissivos e amigáveis, a chamada "lua de mel". A intermitência corresponde ao que Walker (1979) denominou a terceira fase do ciclo da violência. Isto pode dificultar ou impedir que a mulher saia da relação. O marido sente-se culpado e começa a tratá-la agradavelmente, tentando, deste modo, reduzir suas próprias culpas e fazer com que a esposa permaneça na relação.

A teoria da união traumática postula que quando uma mulher rompe um vínculo violento, seus medos e sentimentos com relação ao agressor podem começar a se manifestar. Se o contexto social não se responsabiliza por ajudá-la a buscar a resolução efetiva desta problemática, as dificuldades econômicas, os problemas jurídicos e o estado de privação emocional incidirão mais gravemente na sua tomada de decisões.

Na atualidade, *a perspectiva teórica feminista* constitui um dos marcos mais reconhecidos na investigação e na intervenção psicossocial com mulheres que sofrem violência de seu marido (Walker, 1979,1984; Douglas & Walker, 1988; Pressman, Cameron e Rothery, 1989; Yllo & Bograd, 1988; Hoff, 1990; Dobash & Dobash, 1989; Saffioti, 1994; Saffioti, 1995), bem como nos trabalhos sobre violência sexual (Burguess, 1983; Browmiller, 1975).

Uma das teorias feministas (Yllo & Bograd, 1988) apresentadas neste trabalho baseia-se em quatro postulados específicos, sobre a violência em relação às mulheres:

1. O primeiro deles diz que a violência deve ser compreendida a partir do contexto social, onde se estruturam as relações de gênero e poder. Além de receberem distintas orientações no seu desenvolvimento psicossocial, o homem e a mulher passam por diferentes experiências com relação à divisão do poder. Através da socialização, o homem aprende que possui poder sobre as mulheres, o que se manifesta tanto em nível pessoal como laboral, econômico e social. O acesso das mulheres a diferentes esferas da sociedade torna-se mais difícil enquanto o exercício do controle social dos homens sobre a conduta das mulheres é facilitado. Em situações de violência este controle se exerce de medo mais evidente

através da autoridade do homem, bem como, da passividade e dependência da mulher. Por exemplo, o despreparo de muitas mulheres para obter recursos sociais e econômicos as deixa mais dependentes ainda e contribui para a manutenção da relação de violência.

2. O segundo nos diz, que a família mediatiza os valores entre o contexto social mais amplo e as relações interpessoais. Segundo alguns autores (Dobash & Dobash, 1979; Dei Martin, 1976), o modelo familiar que predomina nas sociedades ocidentais ainda apresenta características da família nuclear burguesa pós-revolução industrial. Este modelo caracteriza-se pela visão da família como um núcleo da sociedade; pela divisão do contexto social em esferas pública (domínio predominante dos homens) e privada (domínio predominante das mulheres); pela instituição do matrimônio que possibilitou a união moral e legal entre homens e mulheres.

3. O terceiro postulado chama a atenção para a importância de se considerar o tema da violência na perspectiva das experiências vividas pelas próprias mulheres. Quando o referencial masculino representa a norma, o que é produzido pelas mulheres pode ser desvalorizado, inferiorizado ou, simplesmente, tornado invisível. Por exemplo, isto pode ser visto em estudos sobre a violência que apresentam crenças equivocadas sobre a situação da mulher. A abordagem feminista enfatiza que as mulheres não são culpadas pela situação de violência, são sobreviventes desta situação e são responsáveis por buscar soluções para o problema (Bograd, 1988; Hoff, 1991).

4. O quarto postulado, enfatiza a importância de desenvolver-se modelos teóricos e de intervenção que tratem especificamente de temas relacionados à situação da mulher, a partir da experiência vivida pelas mesmas, refletindo sobre as condições de vida e socialização das mulheres.

Segundo as teorias feministas, os referenciais teóricos sobre a violência tanto psicológicos como sociológicos, muitas vezes ignoram questões fundamentais como, por exemplo, a do poder. Neste sentido, estas teorias buscam articular a compreensão psicológica do ser humano, o conceito de sociedade patriarcal, a ideia de divisão desigual do poder e os entendimentos sobre os padrões culturais que sustentam as diferenças de

gênero. A análise feminista enfatiza que as mulheres sofrem consequências graves por haverem sido submetidas à violência e que os sintomas que apresentam são uma consequência e não a causa preliminar. Centra sua atenção nos fatores estruturais que contribuem para a incidência e o predomínio da violência e não apenas nos indivíduos envolvidos na situação. Por exemplo, focaliza as repercussões psicológicas na mulher que sofre ameaças de morte ou é submetida a frequentes espancamentos durante um grande período de tempo e discute como as redes de apoio social, quando existem, tratam desta problemática.

Este questionamento aponta a necessidade de mudanças radicais nas instituições sociais, que ao longo da história assumiram estereótipos de classe social, gênero, raça/etnia, os quais interferem na análise da violência em relação às mulheres.

Murphy e O'Leary (1989) colocam que resulta difícil chegar a compreender o porquê uma pessoa adulta permanece em uma relação de violência, já que se considera capaz de sair por si mesma desta situação. Isto pode ser consequência da falta de apoio nas redes sociais: familiares, amigos e instituições sociais. Como consequência, as mulheres podem encontrar-se isoladas, justamente no momento em que mais necessitam de apoio. Mesmo quando existe uma compreensão das causas que levam à violência, a sociedade, em geral, não tem clareza sobre os fatores que determinam a permanência da mulher em uma relação com violência. De fato, todas as crenças tem um ponto de acordo que é a perpetuação da noção de que a vítima provoca a violência. Estas crenças, na maior parte, tem a finalidade de proteger o agressor das consequências da sua agressão. A importância de tanto as mulheres como os seus maridos adquirirem consciência sobre tais crenças reside na necessidade de esclarecer as causas efetivas do problema, os efeitos e os passos que levam ao término da violência. Deste modo, poderá vir a efetivar-se com êxito uma intervenção psicossocial junto a esta camada da população. É necessário, portanto, informar sobre esta problemática, com a finalidade de promover a conscientização das pessoas e a mudança nas atitudes da sociedade, bem como fomentar um maior apoio as mulheres agredidas.

Referências bibliográficas

AGUIRRE, B. E. Why do they Return? Abused wives in shelters. *Social Work,* p.350-354, 1985.

BOGRAD, M. Power, Gender and the Family; feminist perspectives on family systems theory. In: DUTTON-DOUGLAS; M. A; WALKER, L (Eds). *Feminist Psychotherapies.* Integration of Therapeutic and Feminist Systems, Newbury Park, Ablex Publishing Corporation, p.118-133, 1988.

BROWMILLE R, S. *Against our Will; men, women and rape*. New York, Batam Books, 1975.

BURGUESS, A. W. (Ed.). *Rape and Sexual Assault*; a research handbook. New York, Garland Publishing Inc., 1985.

CARDOSO, N. M. B. *Mulheres Agredidas*; reconstruindo histórias. Porto Alegre, 1996. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

DOBASH, R. E; DOBASH, R. P. Wives; the appropiate victims of marital violence. *Vietimology,* [s.n.], v. 2, n. 3/4, p.426-42, 19771978.

DOBASH, R.E; DOBASH, E. *Violence Against Wives.* New York, Free Press, 1979.

DOROLA, E. La naturalización de los Roles y la Violencia Invisible. In: GIBERTI, E.; FERNANDEZ, A.M. (Eds). *La Mujer y la Violencia Invisible.* Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989.

DOUGLAS, M. A; WALKER, L. E. (Eds). *Feminist Psychotherapies*; integration of therapeutic and feminist systems. New Jersey, Ablex Publishing, 1988.

DUTTON, D. G; PAINTER, S. L. Traumatic Bonding; the development of emotional attachments in battered women and other relationships of intermittent abuse. *Vietimology An International Journal,* [s.1], v. 6, n. 1-4, p.139-155, 1981.

DUTTON, D. G. An Ecological Nested Theory of Male Violence toward Intimates. *Journal of Interpersonal Women Studies,* [s.1.], v. 8, n. 4, p.404-413, 1985.

________. *The Domestic Assault of Women;* psychological and criminal justice perspective. Massachusetts, Allyn and Bacon, 1988.

GELLES, R. J. Power, Sex, and Violence; the case of marital rape. In: *Family Violence,* California, Sage Publications, p.135-149, 1987.

GIBERTI, E.; FERNANDEZ, A.M. (Eds.) *La Mujer y la Violencia Invisible.* Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1989.

GRAHAM, L. R; RAWLINGS, E; REMINIS, N. Survivors of Terror: battered women, hostages and the Stockholm syndrome. In: YLLO, K; BOGRAD, M. (Eds). *Feminist Perspectives on Wife Abuse.* Newburry Park, Sage Publications, 1988.

GROSSI, P. K. *Violência Contra a Mulher na Esfera Doméstica; rompendo o silêncio.* Porto Alegre, 1994. Dissertação de Mestrado em Metodologia do Serviço Social, Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

HOFF, L.A. *Battered Woman as Survivors.* New York, Routledge, 1991.

HOLTZWORTH-MUNROE, A. "Causal attribution in marital violence: theoretical and methodological issues". *Clinical Psychogical Review,* [s.l.], v. 8, [s.n.], p.331-344,1988.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTISTICA. *Injustiça e Vitimização.* Rio de Janeiro, v. 12, n. 5,1988. Relatório do Ministério da Economia, Fazenda e Planejamento.

LERNER, G. *La Creación Del Patriarcado.* Barcelona, Editorial Critica, 1986.

MARTIN, Del. *Battered Wives.* San Francisco, Volcano Press, 1976.

MURPHY, C. M.; O'LEARY, D. Psychological Aggression Predicts Physical Aggression in Early Marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychological,* [s.1.], v. 57, n. 5, p.579-582, 1989.

NICARTHY, G. Getting Free; you can end abuse and take back your life. Washington, The Seal Press, 1986.

PRESSMAN, B; CAMERON, G; ROTHERY, M. (Eds). *Interving with Assaulted Women; current theory, research and practice*. New Jersey; Hillsdale, 1989.

SAFFIOTI, H. I. B.; VARGAS, M. M. *Mulher Brasileira é Assim.* Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1994.

SAFFIOTI, H. I. B.; ALMEIDA, S. S. de. *Violência de Gênero; poder e impotência*. Rio de Janeiro, Revinter, 1995.

STARLING, S. *Violência contra Mulheres no Brasil.* 1992. Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito.

STRUBE, M. A.; BARBOUR, L. S. The Decision to Leave an Abusive Relationship; economic dependence and psychological commitment. *Journal of Marriage and the Family,* [s.1.], p.785793, 1983.

________. The Decision to Leave an Abusive Relationship; economic dependence and psychological commitment. *Journal of Marriage and the Family,* [s.1.], p.837-844, 1984.

THOMAS, D. Q. *Injustiça Criminal; a violência contra a mulher no Brasil* (Relatório). Human Rights Watch – America's Watch, 1992.

YLLO, K; BOGRAD, M. (Eds). *Feminist Perspectives on Wife Abuse.* Newburry Park, Sage Publications, 1988.

WALKER, L. *The Battered Woman.* New York, Harper and Row, 1979.

________. *The Battered Women Syndrome.* New York, Springer Publishing Company, 1984.

WANDERLEI, L. E. Educação Popular e Processo de Democratização. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *A Questão Política da Educação Popular.* 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1980.

Aborto provocado e produção de significados no universo masculino: uma contribuição ao debate feminista[*]

Karin Ellen von Smigay [**]

Introdução

Trabalhando com a perspectiva da mulher, há pouco mais de uma década, compreendi ser preciso incorporar os homens em meus estudos para poder avançar teórica e metodologicamente.

Quando, a partir do esforço das feministas, a mulher passou a ser um novo objeto de estudo nas ciências sociais, mostrou-se que até então falávamos do homem como sinônimo de universal, de humanidade. Hoje quando trabalhamos com o masculino numa perspectiva de gênero, estamos produzindo um conhecimento diferente daquele anterior, pois reconhecemos a desigualdade na distribuição do poder, que acaba por marcar lugares e posições diferentes para mulheres e homens.

Ao deslocar meu foco de pesquisa sobre a especificidade do feminino para o masculino me interesso pelo "outro lado" dessa relação, levando em conta essa desigualdade de poder/prestígio/reconhecimento/valor que marcam as relações homem-mulher na cultura.

Sabia, tanto pela própria prática política, como pelas investigações científicas que vinham sendo produzidas, que o aborto sempre era enfocado a partir da perspectiva das mulheres. Mesmo porque, supõe-se, esta é uma questão de mulheres. O fato de, biologicamente, a reprodução acontecer no corpo de uma mulher, "marca" esse recorte. Mesmo assim havia uma questão que me intrigava: e os homens nessa cena?

Ao propor uma incursão no mundo dos homens trabalhei com uma suspeita: a de que o conhecido pode ser diferente. Os homens têm sido

[*] Comunicação de Trabalho durante o VI Encontro Regional Sul/ABRAPSO, realizado em Florianópolis/SC, agosto de 1996, incluído no Grupo de Trabalho sobre Relações de Gênero.

[**] Professora de Psicologia Social no Departamento de Psicologia da UFMG, membro do Núcleo ele Estudos e Pesquisas sobre Mulher – NEPEM e vice-presidente ela ABRAPSO Regional Minas.

falados (pelas mulheres) nos seus discursos sobre o aborto. Tentei então fazê-los falar.[1]

O que sabemos deles pode ser diferente? Perguntei-me se haveria uma outra maneira de ver/ouvir essas experiências já conhecidas das mulheres pelo menos daquelas que as viveram ou se envolveram com histórias de aborto provocado. Poderia então (re)visitar essas relações, esses (des)encontros?

Persegui a possibilidade de um outro olhar – de um olhar estrangeiro, capaz de resgatar o vigor da experiência que está lá, no outro. Pensei insistentemente nesse olhar por seu duplo significado possível: por ser desconhecido sobre o conhecido e por ser o de uma mulher – a que está do outro lado da fronteira, o de uma estrangeira no mundo masculino.

Reconheço esse viés: foi um trabalho produzido por uma mulher acerca da experiência masculina do aborto. Um esforço de saber sobre homens: (des)conhecidos parceiros (...) Tive claro, desde o princípio, que compreendê-los seria retraduzi-los para nós, em relação a nós, mulheres.

O gênero sobre o qual me debruço é o masculino – uma das pontas de uma relação – mas que não aparece isolado e sim em conexão com o outro no caso com a mulher. Pensar o aborto é pensar num problema em que se conectam os dois – ainda que os homens se excluam, ou se omitam, mas a relação está lá, dada, na presença ou na ausência – porque imaginária e simbolicamente o outro está presente no momento de abortar. O outro é, inclusive, múltiplo: assim que comecei a realizar as entrevistas percebi que falar do aborto passa a ter sentido se ele é falado a partir de relações: homem/mulher, homem/filho.

E por que o tema: aborto? Especialmente pelo intenso silenciamento sobre um fenômeno tão complexo e tão frequente na vida de pessoas muito jovens e adultas, silêncio perpetrado pelos especialistas em saúde pública,

[1] Trata-se de um recorte dado à dissertação de Mestrado em Psicologia da UFMG: *Paternidade Negada;* contribuição ao estudo sobre o aborto provocado, sob orientação da prof. Elizabeth M. Bomfim, defendida em março de 1993, tendo recebido apoio da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo e da Pro-Reitoria de Pesquisa da UFMG.

pelos familiares, enfim pelos que poderiam e deveriam partilhar, apoiar e entender – nós, psicólogos sociais, aí incluídos.[2]

Objetivos e metodologia

O objeto de meu estudo, portanto, eram os significados do aborto na perspectiva masculina. Para chegar a isso lancei mão de dois diferentes recursos:

a. uma revisão da literatura disponível, voltada para a experiência masculina do aborto provocado, usando diferentes fontes[3] e percorrendo a última década.

A técnica utilizada na revisão e análise da literatura foi uma organização por temáticas, para melhor compreensão dos diversos estudos já realizados que, a princípio, pareciam díspares. De fato há até um número interessante de autores ocupados com a perspectiva masculina, mas a extensão de suas investigações, a profundidade obtida e a sistematização são desconexas, variadas e foi preciso esse trabalho de organização temática para dar algum ordenamento ao que obtive no rastreamento feito.

b. realização de entrevistas de modo a obter alguns indicadores sobre o processo de experimentação de um aborto provocado.

Optei por uma pesquisa qualitativa e intensiva; para tanto as entrevistas eram individuais, em forma de depoimentos. Usei uma categoria

[2] Como não há sistematização dos dados sobre o problema, pela sua ilegalidade, o que temos são estimativas que variam de 260 000, segundo o INAMPS, a 2.000.000 de abortos por ano, no país, segundo a Organização Mundial de Saúde. A despeito de dados tão contraditórios, podemos reconhecer que qualquer um desses números é impressionante. Suspeita-se, mesmo, que haja mais abortos do que gravidezes levadas a termo. O que podemos fazer diante de um fenômeno de saúde pública, com uma alta incidência dessa prática, que simultaneamente é uma questão de liberdade e autonomia?

[3] Catálogos de tese da CAPES; catálogos de artigos publicações diversas do INDEX MEDICUS, BIREME, LILACS, MEDLARS e o sistema POPLINE; catálogos da POPULATION INFORMATION PROGRAM RESOURCE CENTER da JOHNS HOPKINS UNIVERSITY, de 1981 e da ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, de 1989/Bibliotecas de referência: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA USP/dados da FIPE/SP e consulta ao SOCIOLOGICAL ABSTRACTS, PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS, WOMEN STUDIES ABSTRACTS e diferentes números da Revista SIGNS.

especialmente construída para a pesquisa: a de ‘pais abortados’ – aqueles que se reconhecem como envolvidos com o abortamento.

Para entender um pouco mais sobre o envolvimento masculino comecei por me deter numa problemática anterior: o que significa para um homem tornar-se pai e qual a sua relação com um filho imaginado? Em seguida me debrucei sobre o envolvimento masculino com a gravidez e a reprodução, o que lançou alguma luz sobre essa faceta da experiência – para rastrear sentimentos, vivências, explicações e interpretações.

Por fim, diante das ambiguidades e contradições com que parece ser vivida a gravidez, em especial quando o filho não é esperado, colocou-se um terceiro ponto temático: a atribuição de significados ao aborto; o processo de tomada de decisão diante de uma gravidez ‘indesejada’ e a compreensão da própria vivência do aborto, com seus envolvimentos, mobilizações e consequências.

A técnica usada nas entrevistas foi a história de vida dos sujeitos em relação ao aborto. Solicitava ao entrevistado o relato de sua experiência com aborto e, a partir daí, procurava seguir o fio condutor por ele traçado. Estava interessada em localizar: 1) uma história anterior ao aborto: o grau de envolvimento afetivo com a parceira, o conhecimento da gravidez com seus impactos, o processo de decisão, a preparação para o abortamento e, por fim, 2) o processo propriamente dito do abortar, com os significados a ele atribuído. Interessava-me também pelas 3) consequências, isto é, a história que a ele se seguiu.

A escolha dos sujeitos foi definida em função da clandestinidade da prática de abortar: se mulheres que abortam constituem uma categoria contingente invisível, o mesmo se dá com os homens. Além dessa, há uma segunda invisibilidade na cultura – a participação do parceiro é negada pela ideologia, além de denegada a nível individual.[4] Sem dúvida, há homens que nem ficam sabendo da gravidez e do aborto. Assim, o elemento comum entre os entrevistados foi a experiência do aborto; o seu

[4] Esta é uma tese de Geneviève de Parseval, em *A Parte do Pai,* L&PM, 1986: sugere que o envolvimento masculino com a reprodução é ‘desconhecido’ em nossa cultura: a língua não oferece um estatuto para o homem grávido; há mutismo, omissão ou escárnio para aqueles que buscam o envolvimento, a nível individual os próprios homens recusam a participação.

reconhecimento é que se constituiu no elemento definidor da categoria 'pais abortados' e a tornou específica.

A entrevista, apenas norteada por três eixos: antes, durante e depois do aborto, não seguia tal sequência, já que o depoimento tem caminhos próprios.

Contando/recortando alguns dos resultados...

1. O que significava um filho em suas vidas?

Todos os entrevistados, em algum momento de seus depoimentos, relataram o impacto causado pelo conhecimento da gravidez e, ora espontaneamente, ora estimulados por perguntas, falaram de suas vivências. Nesses momentos o que fizeram foi rememorar não só o (re)conhecimento de um engravidamento, mas a exposição à concretização e às fantasias de uma paternidade.

Vale dizer que lembrar não é reviver; mais do que isso, é re-fazer. É um trabalho, como nos ensina Eclea Bosi[5]: o trabalho da compreensão do agora a partir do outrora, é reaparição do acontecido. E se os entrevistados trabalharam, no sentido de refazer o vivido, também introduzi um trabalho, o da escrita e da interpretação. Segui as pegadas dos passos dados por eles, os entrevistados; no entanto organizei os recortes temáticos e os reordenei, procurando um fio interpretativo.

Num primeiro momento foi possível detectar fantasias relativas a filhos, não aquele lá, mas uma possibilidade apenas, despertando ora desejo, ora rejeição. Já num segundo momento, a proximidade dessa possibilidade despertava lembranças e associações com as figuras paternas, às vezes reparando vínculos antigos, às vezes ameaçando-os pela iminência de uma troca de posição: sair do lugar de filho de seu pai para pai de seu filho.

O desejo de filho apareceu nas falas, assim como na revisão da literatura específica, como algo distante, eventual, que se mobiliza diante da concretitude da experiência, diferentemente de como aparece para as mulheres, que desde muito jovenzinhas o fantasiam como algo mais próximo, a incluir em suas vidas.

[5] In: Memória e Sociedade.

Além de fantasias, filho é também personagem concreto que se imiscui na vida dos entrevistados, sendo que a possibilidade dele acontecer está para os homens, em última instância, ligada a um projeto de vida. Parece que filho não faz parte das fantasias masculinas mais frequentes.

Tentando compreender os múltiplos significados de filho para eles, deparei-me com sentimentos iniciais de euforia e satisfação por saberem-se pai/potentes, mas logo contrapunham uma resistência: as possibilidades concretas do cotidiano, sua condição sócio-econômica e até injunções políticas e culturais são rapidamente levadas em conta por esses homens, *"dando um banho de água fria",* no dizer de um deles, na primeira alegria. Procuram, como eles mesmos nomeiam, ser *"racionais"*. Ter um filho passa por emoções e fantasias, como passa pelas condições reais de existência.

O filho, diferentemente da mulher, só acontece dentro de um objeto de vida. No projeto masculino uma criança só é possível dentro de um certo recorte. Muitas vezes é um *"retrocesso histórico"* (sic); não cabe em suas vidas profissionais, suas militâncias, suas formações acadêmicas: é conflitante, *"desvio de rota"*.

Um deles relata, textualmente:

> (...) muitas coisas vivi, isso me dou conta (...) Eu acho que o acontece no mundo me acontece, a mim também. E eu não gosto deste mundo, não gosto disto que estou vendo. Eu vivi meio século. Já vivi muitas coisas e não gostei. Não gostei do desfecho que as coisas vão tendo. Não gosto deste mundo em que vivo, não gosto das tendências que parecem apontar para o futuro. E não acho que uma contribuição minha a esse mundo vai ser, digamos, mais eficiente, mais ética, mais memorável, tendo um filho. Há outras maneiras de contribuir. (...) Ando bastante decepcionado quanto ao que eu posso fazer nesse mundo. Mas quero morrer com a certeza de que fiz tudo o que podia. E tudo que podia não inclui um filho (Gabriel, 54 anos, 6 ou 7 abortos).

Mas para outro entrevistado que, diversamente, quer o filho e se posicionou contra o aborto, levar a termo a gravidez lhe permitiria ligar-se a um projeto familiar: seria o primeiro filho que queria ter, que o ligaria à casa e garantiria a constituição de seu núcleo familiar. Mais do que um projeto pessoal, um filho está investido de gratificação para seu grupo de referência familiar:

meus pais não tem ainda o primeiro neto (...) e meus irmãos vão ter o primeiro sobrinho (...) eu nunca quis ter e agora estou vivendo com a 299 pessoa que eu amo (...) profundamente e essa pessoa tá com um filho meu (...) tou chegando nos meus 31 anos de idade e não sei se não tiver esse, se vou ter outro (Ivan, 31 anos, 2 abortos).

São três elementos cruciais para a atualização da possibilidade de ter/não ter um filho no universo de meus entrevistados: 1) inclusão (prévia, de preferência) de filho em seu projeto de vida pessoal/familiar; 2) poder atribuir ao feto, desde já, como no último caso citado, uma representação e um lugar na rede de parentesco; portanto um lugar social dado; e 3) a qualidade do vínculo que estabelecem com a parceira:

(...) prá mim é claro com minha namorada, é (...) eu pensava muito em casar, juntar com ela na mesma casa e aí que eu pensava num filho. Pensava num filho através dela. Se através dela pensava pouco, muito menos com outra (Roberto, 22 anos, 1 aborto).

O vínculo, com perspectiva de permanência, pode permitir a inclusão de filho em seus projetos.

Achava que não queria porque era em determinadas circunstâncias, com determinada mulher (Gabriel, 54 anos, 6 ou 7 abortos).

2. O que ocorre no homem ao se defrontar com a realização da gravidez?

De acordo com o enfoque teórico, diferentes autores referem-se a esse período como o de uma *crise,* termo que não contêm aspecto negativo, mas implica em passagem, transição, dependendo da solução que lhe é dada. Neste caso, trata-se da produção de identidade de pai.

Outra leitura interpreta o momento como o de um *dilema,* implicando, portanto, em dupla alternativa: a permanência no papel desempenhado ou a assunção de um novo papel, o de pai.

Por fim este mesmo período é interpretado, num enfoque psicanalítico, como de ambiguidade, podendo indicar *conflito,* tendo, portanto, causalidade múltipla.

Dentro desta última perspectiva a literatura tenta esquematizar os fatores críticos, presentes na experiência masculina diante de uma gravidez: a) inveja-se a capacidade geradora da mulher; b) há ciúme em relação ao

feto, percebido como rival na relação com sua companheira, ressuscitando antigas rivalidades com irmãos; c) pode haver uma declarada incapacidade de assumir o papel paterno; d) intensificam-se sentimentos de ambivalência em relação aos próprios pais; e) reativam-se conflitos ligados à sexualidade, como, por exemplo, perda de desejo sexual pela parceira à medida em que cresce sua barriga; ou, ao contrário, experimentam grande necessidade de relações sexuais refletindo desejo de maior proximidade enquanto percebem o feto como intruso na união conjugal; medo de perder a companheira; medo de machucá-la; frequentemente buscam relações sexuais extraconjugais; ou relações homossexuais esporádicas, exibicionismo, entre outros indicadores de conflitos.

Vários autores, como Jessner et al. (1970) e Parseval (1985) sugerem que há rituais de paternidade, embora não reconhecidos em nossa cultura. A *'couvade'* não reconhecida dificulta aos parceiros vivê-las adequadamente, ou ritualisticamente, e então vários sintomas aparecem: 1) há soluções do tipo 'acting-out': comportamento violento,[6] tentativa de suicídio e furtos, indicando conflitos emocionais não elaborados;[7] ou desaparecimento da sala de espera, embriaguez, disputa e discussão com o obstetra, manifestações de conflitos ligados à exclusão, traduzidos em atos hostis; 2) soluções de tipo *fuga,* como se envolver freneticamente no trabalho, abandono da família ou rompimento do vínculo do casal; 3) há "soluções" psicossomáticas, como perda de apetite, insônia, impressão de estar doente, longos silêncios, dor de cabeça, náuseas, aumento de peso, cólicas renais, vômitos – interessantes se pensamos na 'simetria' com a gravidez feminina; 4) há sinais de angústia e estresse, como preocupações financeiras aumentadas, medo da responsabilidade de tornar-se pai, dúvida em relação à sua capacidade de criar um filho, desejo secreto de ser capaz de parir, medo de competição com sua própria companheira e severa depressão.

As angústias ativadas/ou reativadas podem mesmo chegar a graus tão extremos que se manifestam de forma psicopatológica, que Benvenutti et al. (1985) ironicamente (ou quem sabe precisamente) nomearam como

[6] "... tão nosso conhecido, estudiosos da violência de gênero: justamente no período da gravidez intensificam-se condutas violentas por pane do parceiro, geralmente dirigidos contra o próprio abdômen feminino..."

[7] BOGREN, 1983; CURTIS, 1950; HAYNAL, 1966; PONTALI et al.., 1979; TRETHOWAN, 1969; BENVENUTTI, 1985.

‘psicose da paternidade’, equivalente à psicose puerperal feminina – seja pela época de seu surgimento, seja pelas características clínicas.

De qualquer forma, aqueles autores reconhecem nesses comportamentos uma tentativa de negar, maniacamente, a angústia ligada à paternidade e o reconhecimento dos sentimentos de inveja, ciúme e agressividade em relação à companheira. Numa cultura que não reconhece de forma mais ‘amarrada’ a participação masculina na procriação, os homens não conseguem estabelecer uma relação entre seus sintomas e a gravidez da companheira. O desconhecimento da etiologia e significado dos sintomas psicossomáticos não lhes permite viver ritos defensivos e ritos de passagem, destacando-os de uma situação originária e introduzindo-os a uma nova categoria social, ou novo grupo: o de pais. Os rituais têm uma função de impedir impulsos agressivos e sentimentos de culpa em relação à mulher e ao filho.

E como os entrevistados experimentaram a gravidez? Os sentimentos variavam de intensa alegria a medo e raiva. À gravidez não planejada atribuíam significados do tipo *‘engano, equívoco’;* ficavam confusos quanto a seus sentimentos iniciais. Acionavam então mecanismos defensivos, negando emoções e atribuindo às parceiras a responsabilidade pelo engravidamento. Não se reconheciam comprometidos pela contracepção, que é vista como se passando no corpo do outro – no corpo feminino – e, portanto, não precisavam praticar o evitamento de uma gravidez. Não sabiam explicar bem porque aconteceu uma gravidez. Suas ‘teorias’ eram pouco elaboradas: ora atribuíam a uma ‘falha na contracepção’, ora a um ‘forte investimento libidinal’, ou ainda construíam uma ‘hipótese científica’.

Ao saberem da gravidez, as respostas foram múltiplas: ficavam “*com raiva*”, sentindo-se lesados, já que não queriam um filho; alguns ficavam eufóricos no primeiro momento, mas rapidamente acionavam mecanismos defensivos, que chamam de racionais e concluíam que um filho fere seus projetos de vida, acabando por optar pelo aborto. Na verdade é uma contradição que se polariza entre gratificação narcísica, já que fica confirmada sua capacidade procriadora, mas logo suplantada ou suprimida pelas condições reais de vida, ou de um certo projeto de vida, que não querem abandonar. Qualquer análise que se queira fazer, na verdade, não pode dissociar um conjunto de fatores sócio-político-econômicos dos mecanismos defensivos.

Os entrevistados se mostraram ausentes em relação à contracepção: geralmente responsabilizam a mulher pelo *‘erro’,* nomeado como *‘vacilo’, ‘zebra’, ‘engano’.* Não sabem muito bem como fazer a prevenção (e esperam que elas o façam) apesar de sua alta escolaridade e classe social, que os coloca num grupo privilegiado quanto ao acesso à informação e a recursos para contraceptar. Demonstram uma representação de que o risco da gravidez está no corpo da parceira, na sua capacidade reprodutiva, sem reconhecer que tal responsabilidade também é sua e de que estão permanentemente férteis...

Não se envolvem ativamente com a contracepcão e reconhecem que há um peso social maior sobre a mulher no que tange à responsabilidade da reprodução. Se muitas vezes seus discursos pareciam modernizantes, suas práticas tendiam ao modelo tradicional.

> (...) a mulher sofre sozinha e o homem pode cair fora, e ao mesmo tempo, essa dor, da dor de viver, quer dizer, você não a vive, é a mulher que vive. (...) e esse mundo .. é muito simples pro homem (Eustáquio, 35 anos, 1 aborto).

Reconhecem a especificidade da experiência feminina, não compartilhável por eles, já que se dá no corpo do outro, numa concretitude que não conseguem compreender em todas as suas dimensões.

3) E como era vivido o aborto propriamente dito?

A literatura acerca da experiência masculina com o aborto é escassa mas muito interessante e, curiosamente, muito semelhante ao que encontrei em minhas próprias entrevistas.

Entre os autores que trabalharam com entrevistas ou questionamos em sala de espera, Shostak (1979) e Milligan (1975) nos EUA e a equipe de Benvenutti et alli (1981 e 1985), na Itália, observaram que: a) uma parcela significativa dos parceiros não compareceu porque desconhecia sua participação na gravidez ou rompeu o vínculo ao tomar conhecimento da situação, ou ainda por estar muito ocupada em seus trabalhos ou por habitar cidades distantes; b) os entrevistados relatavam sentimentos angustiados, como queixas quanto ao poder da mulher em decidir sobre a gravidez, impotência em impedir que ela abortasse, intranquilidade e dificuldade em relação ao aborto, além de considerar o alto custo emocional da experiência;

c) a decisão fora em geral tomada em conjunto e de pleno acordo e apenas um quarto mencionava ter sido o primeiro a sugerir o aborto, mas quando se aprofundava a entrevista era possível verificar que um dos dois havia tomado a decisão e o outro fora convencido ou se convencera, em seguida; d) amargura e reconhecimento de que algo 'sombreava' a relação do casal, embora os pesquisadores tenham encontrado, também, relatos de que haviam se aproximado mais a partir da situação de aborto; e) alguns ficavam imaginando como teria sido esse filho.

Há que se considerar que homens que chegam a acompanhar suas parceiras à uma clínica demonstram um vínculo mais estreito, o que já é um recorte ou talvez um viés na interpretação desse material.

Quanto à tomada de decisão é interessante lembrar o estudo de Gilligan (1982) sobre dilemas morais, em que o aborto foi o mote: a autora demonstrou que a maneira de se posicionar diante do dilema é diferente para homens e mulheres. Mulheres, através de repetitivos processos de socialização, chegam à vida adulta se definindo num contexto de relacionamentos humanos e se julgando em função de sua capacidade de 'cuidar'. Diante de uma gravidez inesperada, consideram o 'desejo do outro' e levam em conta os interesses de seus parceiros e familiares, não apenas seu próprio ponto de vista. O dilema moral leva em conta as obrigações para consigo mesma e para com os outros.

Esses aspectos tendem a ser desvalorizados pelos homens; para eles a maturidade é percebida como autonomia pessoal e individuação, poder de decisão e ação responsável. Diante do dilema moral o problema passa a ser uma questão de direitos em disputa, exigindo solução formal e abstrata, resolução equânime ou justa, racional idade. Para as mulheres essa moralidade de direitos e não interferência, como a masculina, parece assustadora e é interpretada como indiferença e desinteresse. Para elas o que importa é uma moralidade de responsabilidade – e aqui talvez tenhamos o cerne de grande parte das incompreensões mútuas.

E os entrevistados? De suas falas organizei as temáticas: 1) inicialmente os mecanismos defensivos utilizados; a seguir o que nomeei como 2) nível de dramaticidade da experiência. Para isso procurei reconhecer, através da adjetivação, os sentimentos suscitados, além de representações atribuídas à vivência do aborto e, por fim, procurei mais

uma vez entender como foi o processo de decisão para entender 3) as sequelas e consequências manifestas.

Parece que o aborto, pela sua clandestinidade e pelos fortes conteúdos emocionais que suscita, acaba por levantar mecanismos defensivos individuais que são respaldados culturalmente. O mecanismo de negação apareceu nas falas que procuraram desdramatizar e minimizar o evento: "*não acho que essas experiências sejam tão ricas, mas é mais uma experiência*" ou "*a primeira experienciazinha que eu tive relacionado a isso...*". Ou em depoimentos como "*o aborto veio como mais um desafio e eu encarei ele, levei numa boa*", ou ainda "*posso dizer que foi muito racional* (...) *eu humm, eu humm não senti esse remorso, esse que as pessoas sentem*". Por outro lado essa posição é interessante porque questiona toda uma mitologia em torno do aborto, entendido, no imaginário popular, como um drama indescritível.

Entretanto me pareceu ser contraditório o processo de abortar para os entrevistados. O recurso à negação às vezes parece insuficiente para encobrir a angústia suscitada, especialmente para aqueles que investiram o feto de afetos: contam, nos depoimentos, terem tido *'sonhos românticos'* em relação ao filho e o ter desejado; quando esse investimento existe, viver o aborto *'foi uma barra que a gente segurou*"*;* relatam estar' *num conflito doido, querendo muito e... ao mesmo tempo racionalizando*".

Se se considera o nível de dramaticidade da experiência, podemos observar dois pólos: para uns o sofrimento, ainda que em graus distintos; para outros, uma certa tranquilidade, na medida em que não há investimentos afetivos sobre o concepto.[8]

Abortar foi doloroso, sofrido, quando já havia 1) atribuição de filiação: um ato impensado poderia "*gerar coisas ruins pro filho por nascer*"*;* "*tinha a possibilidade, aliás, tava com um filho*". Os sentimentos de perda e dor envolvidos parecem agravar a atribuição de conotação negativa à experiência: "*deu uma frustração porque... criou uma expectativa, ao mesmo tempo tive que quebrar essas expectativas, pelas minhas limitações e dela*".

---

[8] Note-se que, propositalmente, não se utiliza aqui o termo feto, ou filho, pois nesse recorre o que se tem é um concepto, não feto.

Quando 2) não são atribuídos significados afetivos ao concepto, explicações éticas compõem uma vivência que não parece ser dramática: "*eu não tenho esse tipo de preconceito moral de tirar a vida ou não tirar a vida*". Gabriel (56 anos, 6 ou 7 abortos) consegue expressar bem sua 'teoria':

> não é que negue ser um ser biológico, vivo (...) não nego isso; inclusive eu acho que o psiquismo desse ser ainda não está bem estudado (...) Eu acho que o psiquismo desse ser vivo não está assentado nele, está assentado num conjunto, nos três (os) que o engendraram e nele (...) Então eu acho, por todas essas razões, é um ser vivo. Agora o que eu me coloco é que um ser vivo tem direito de morrer. Então o grave problema do aborto é que a gente não pode consultar esse ser vivo, se ele preferia viver ou morrer em tais circunstâncias. Agora, muitas vezes a gente tem que tomar decisões na família (...) com alguém ausente e que não tem como consultá-lo e está envolvida a vida das pessoas que estão vivas e que podem opinar. Não se pode fazer depender a vida das pessoas que estão vivas, que podem opinar, da opinião de alguém que não pode opinar. Então é duro: é duro de resolver porque não podem opinar; (mas) é duro condicionar a vida das pessoas em função (...) Isso que me dava uma certa tranquilidade a respeito.

Assim, podendo atribuir humanidade ao concepto, Gabriel não atribui filiação e teoriza sobre o direito dos pais em fazer a opção, à moda de Morin (s/data).

Na dramaticidade da experiência dois outros pontos podem ser reconhecidos: a ilegalidade e a qualidade do vínculo com a parceira. À clandestinidade se somam as representações de pecado e culpa e a ilegalidade é fator agravante em nossa sociedade:

> o aborto é uma coisa violenta, inclusive da forma que ele existe até, como ele não é falado, não é uma coisa normal, saca? então ele sempre é uma coisa – um pecado: é escondido, criminoso, todas as clínicas de aborto são horrorosas, sabe, mesmo aquelas mais lindas que existem no Rio de janeiro hoje, tudo arrumado, sabe, aquela sala de espera de aborto, sabe, os caras culpados, aquela coisa de, sabe, é tudo tenso, a segurança na sua cara, os arquivos na sua cara, cê sabe que se entrar os home ali todo mundo dança, no que cê paga, cê deixa um xérox de CPF, identidade, esses lances todos, uma forma de cumplicidade, cê é cúmplice de um crime (José Ricardo, 35 anos, 1 aborto).

Quando a relação é um 'caso' a dramaticidade é menor ou inexiste:

> uma coisa com uma figura, trepou uma vez, engravidou, ah, não sei se que ter um filho, não. Aí é um problema dela, mesmo. Aí num tenho história com ela prá ter esse filho.

Finalização

O que procurei foi dar visibilidade à experiência real dos sujeitos: uma tentativa de colocar para fora uma condição que está confinada a um lugar e uma imagem, comida em parâmetros que externam e impõem uma estranheza à experiência cotidiana e às suas representações, condição que permanece desconhecida por não ser pública/ou não ser tornada pública.

Se a princípio reconheci a importância de tal desvendamento para as mulheres, desconfiei, depois, que descobertas sobre a experiência masculina não se restringem ao universo das preocupações femininas, como um entrevistado mesmo me apontou. A disposição de entender a ótica e a experiência masculina no processo de abonamento, ainda que realizada por uma 'estrangeira' – uma mulher –, contêm elementos de uma faceta da experiência que talvez seja pouco conhecida até por eles próprios. A perspectiva de quem, como eu, entrou pela primeira vez num espaço até então próximo, mas não manifesto, pôde revelar um novo prisma, mesmo para aqueles que o habitam.

Parti da suposição de que a experiência vivenciada se articula a uma transformação do conjunto de valores dos sujeitos entrevistados, bem como uma nova conformação de suas visões de mundo. Supus também que o abono se passa 'na cabeça', no corpo, no sistema de emoções, crenças e valores do sujeito. Como isso acontece? Busquei o processo psicossocial experienciado por esses homens ao se confrontarem com a situação do aborto.

Assim algumas respostas foram obtidas para perguntas que formulei inicialmente: 1) habituados à relação de dominação, os homens – ta mo entrevistados quanto os estudados por outros autores – parecem perceber essa situação como um processo que escapa de seu próprio corpo, com perda de poder, o que para eles foi inusitado, habituados que estão à relação de dominação. Tomando um dos depoimentos como referência, talvez esta Comunicação de Trabalho pudesse ter um novo título: "Aborto ao

masculino: atores secundários numa cena dramática"; 2) diante disso, havia queixas e culpa quanto à exclusão no processo de decisão; 3) de qualquer forma a situação constitui-se numa ruptura de suas experiências cotidianas, que passam por sempre deter a decisão final, por serem sempre 'ouvidos', atendidos, respeitados em seus desejos e intenções; 4) diante dessa estranheza e do inusitado – um poder colocado em cheque – mesclaram-se emoções contraditórias, múltiplas representações, tais como surpresa e negação, desejo inicial e recusa, amor e ódio, atravessando suas relações com um possível filho e com a companheira, acabando por reorganizar os vínculos emocionais, na maioria dos casos; 5) mas a passividade masculina nessa cena é apenas aparente: mesmo referindo-se a estarem alijados do processo de decisão, *'por ser dela o corpo e a responsabilidade fina!',* de forma sutil pressionaram as decisões da companheira, seja por abortar, seja por ter o filho, quando estas não queriam ou não tinham, ainda, se decidido; 6) por fim, as transformações ocorridas nesta etapa de suas vidas provocaram reorganização nos vínculos emocionais com as companheiras.

Pode-se falar sobre o aborto como experiência de castração, como uma ferida narcísica: questão de teoria. Foram atores de segundo escalão, 'esperneando' por estarem empurrados para esse lugar. Ou, confortavelmente, se mantendo nele, pois desta forma as exigências são poucas e o envolvimento quase nenhum.

Mas, curiosamente, não tendo mecanismos eficazes que permitam representar suas próprias experiências, pelo não reconhecimento do envolvimento masculino na reprodução, tal como vivemos em nossa cultura, resta-lhes fazer sintoma.

Referências bibliográficas

BENVENUTI, P et al. Il Lavoro di Diventare Genitore; difficoltà e falimenti. *Rivista di Patologia Nervosa e Mentale,* Firenze, n. 102, p.241-268, 1981.

________. L'Aborto ai Maschile; manifestazioni psichologiche e psicopatologiche in occasione della mancata paternità. *Rivista di Patologia Nervosa e Mentale,* Firenze, v. 6, n. 104, p.255-268, nov./dez. 1985.

BOGREN, L.Y. Couvade. *Acta Psychiatr. Scandinave,* [s.l.], n. 68, p.55-65, 1983.

CURTIS, J.L. A Psychiatry Study of 55 Expectant Fathers. *United States Armed Forces Medical Journal,* n. 6, p.937-950, 1950.

GILLIGAN, Carol. *Uma Voz Diferente.* Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992.

HAYNAL, A. Le Syndrome de Couvade; contribuition à la psychologie et psychopatologie de l'homme en face de la reprodution. *Annales Medico-Psychologiques,* Paris, ano 126, n. 4, p.539-571,1968.

JESSNER et al. The Development of Parental Attitudes During Pregnancy. In: ANTHONY, E. J. BENEDEK, E. (Eds). *Parenthood; its psychology and psychopathology*. Boston, Little Brown, [19--].

MILLIGAN, E. The Man Who Waits. *Woman's Life,* p.48-49; p.6971, abr. 1975.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência.* Biblioteca Universitária/Publicações Europa-America, [19--].

PARSEVAL, Geneviève D. *A Parte do Pai,* Porto Alegre, L&PM, 1986.

PONTALI, C et al. La Sindrome della Couvade; analisi stutturale di una situazione familiare. *Archivio de Psicologia Neurologica e Psichiatria,* n. 2, p.209-241, 1979.

SHOSTAK, A. Abortion as Fatherhood Lost; problems e reforms. *The Family Coordinator,* v. 4, n. 28, p.569-574, 1979.

TRETHOWAN et al. The Couvades Syndrome. *British Journal of Psychiatry,* n. 3, p.57-66, 1983.

Percepção social da homossexualidade na perspectiva de gays e de lésbicas

Jane Paim dos Santos [*]
Nara M. G. Bernardes [**]

> Mas, afinal de contas, é relevante esta discussão? O quê importa (ou quem se importa) se pessoas *transam* com arbustos, com legumes, com bonecos ou bonecas de plástico?

Tal colocação ocorreu em meio a um debate acerca da homossexualidade em um programa da MTV, no primeiro semestre de 1996.

Sim, o tema da homossexualidade, da afiliação amorosa por pessoas do mesmo sexo ainda é extremamente relevante. E por quê? Porque é visível e incomoda. Porque há quem olhe e, principalmente, quem não queira olhar ou, ainda, quem olhe e não veja.

Há uma infinidade de olhares: nebulosos, sombrios, hostis, desconfiados, preconceituosos, repressivos, medrosos... Há o medo do *contágio,* pois ainda é vigente a representação de que *isto* pode ser ou é perigoso.

O preconceito e a estigmatização contra pessoas com afiliação amorosa por pessoas do mesmo sexo se evidencia nos olhares, nos gestos, nas palavras (ou na falta das mesmas), no contato físico (em geral, na ausência do mesmo) de pessoas denominadas heterossexuais em relação aos denominados homossexuais.

Portanto, diante do *perigo* é prudente colocar *gays* e lésbicas dentro do *Armário* (Eve Sedgwick apud Deborah Britzman, 1995) ou, talvez, deixá-los sair do *Armário* e transferi-los para algumas *gavetas* ou estereótipos do tipo "bicha afetada", "sapatão", "veado", "machorra", "Carmem-Miranda-cheia-de-abacaxi-na-cabeça", "caminhão" (...) como uma *saída* ou, quem sabe, um alívio. Assim, caracteriza-se um confinamento da sexualidade, especialmente da homossexualidade, ao espaço privado.

---

[*] Mestranda em Psicologia Clínica da PUC-RS.
[**] Prof. Orientadora do Mestrado em Psicologia da PUC-RS.

A visibilidade da homossexualidade, o olhar e a estereotipia social são temas que se mostraram significativos na vivência de homens e mulheres participantes da pesquisa sobre a experiência afetivo-sexual de adultos jovens com afiliação amorosa por pessoas do mesmo sexo, que se encontra em andamento.

Essa não é uma pesquisa de cunho etiológico ou normativo. Por meio de uma abordagem de base fenomenológica (Nara Bernardes, 1991), procura compreender como se mostra o significado da experiência amorosa a partir do encontro com *gays* e lésbicas, com filhos e sem filhos, que sentem, vivenciam, significam e re-significam suas alegrias, gratificações, expectativas, frustrações, dores e perdas nas experiências de doar-se, arriscar-se e envolver-se em experiências amorosas.

A percepção da homossexualidade, tanto no espaço público como no espaço privado, agride a cultura homofóbica e heterossexista em que vivemos; autoafirmar-se como *gay* ou como lésbica é, no mínimo, um desafio ou um desacato. Gary Sanders salienta:

> Ser gay ou lésbica em uma cultura homofóbica e heterossexista pode amparar um segredo sobremaneira potente e deletério. Este não é apenas um segredo sobre um fato, um evento, o acobertamento de um período de tempo, ou de um relacionamento passado, mas é o acobertamento da essência de uma pessoa, daquilo que convida esta pessoa a juntar-se à raça humana – a necessidade para afiliar-se, embora com pessoas do mesmo sexo (1994, p.242).

Conforme a autora, a homofobia diz respeito a sentimentos negativos frente a pessoas homossexuais ou diante do conhecimento de que outras pessoas são *gays* ou lésbicas. O heterossexismo se refere à crença, mantida culturalmente, de que o amor entre homens e mulheres é a única forma possível de vivenciá-lo.

Gays e lésbicas são vetados ao toque, ao olhar, ao abraço, ao beijo, à expressão genuína e espontânea do sentimento amoroso na presença de outrem, particularmente em se tratando do espaço público. Diante da pergunta: "Como o social te percebe?", uma participante da pesquisa respondeu: "O social? O social não me percebe" e riu. Outra disse: "Eles nos olham com curiosidade (...) *nojo, asco,* com ódio, até. Eles (...) eles nos *expurgam*".

Eles e elas, contudo, ousam transgredir. Com coragem e também com medo e culpa ousam declarar um amor dito proscrito, promíscuo, problemático e provocador. Se este amor intenso por outra pessoa do mesmo sexo é inaceitável para a nossa sociedade, ele se transforma em segredo que vitimiza, tiraniza, recrimina e auto-anula o sujeito em prol de uma conformidade social.

Quando ousam tentar escapar à tirania desse ocultamento, o amor homossexual assume a forma de segredo aberto. O amor, antes oculto, passa a "transitar" em meio a uma estrutura social que busca a regulamentação e a normatização da subjetividade, inclusive do desejo e do prazer.

Michael Warner descreve a heteronormatividade como uma verdadeira

> (...) obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante (apud Deborah Britzman, 1995, p.8).

Podemos falar, então, em um segredo aberto, mas nem por isso aceito, visto que rompe a norma social e a concepção naturalizada do sexo e do gênero. A desigualdade e as contradições diante da visibilidade do amor homossexual e do amor heterossexual permanecem.

Deborah Britzman coloca com propriedade:

> Quando se trata de questões de desejo, de amor e de afetividade, a identidade é capaz de surpreender a si mesma: de criar formas de sociabilidade, de política e de identificação que desvinculem o eu dos discursos dominantes da biologia, da natureza e da normalidade (1995, p.2).

Esta desvinculação, portanto, requer uma reflexão sobre a percepção social da homossexualidade e da identidade homossexual. O questionamento do preconceito evidente e doloroso que agride pessoas com afiliação amorosa por pessoas do mesmo sexo permanece urgente e implica, imediatamente, em mudanças de atitudes e de condutas.

O amor erótico entre pessoas do mesmo sexo existe desde a Antiguidade clássica. O termo homossexual, no entanto, surgiu na literatura em 1891 em um tratado de John Addington Symond intitulado *A Problem of Modern Ethics,* enquanto a palavra heterossexual apareceu pela primeira vez em 1901, no *Medical Dictionary* de Dorland (Gary Sanders, 1994).

O conteúdo ideológico que permeia tais termos envolve as antigas e, ao mesmo tempo, atuais discussões acerca da normalidade/anormalidade nas orientações sexuais e escolhas conjugais.

Em 1973, no DSM II (Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais), a vivência homossexual aparecia como uma categoria diagnóstica e as pesquisas clínicas enfocavam a homossexualidade como patologia. Fazia-se sua avaliação, buscando-se as causas, para proceder-se a uma reorientação de *gays* e de lésbicas no sentido de tornarem-se heterossexuais. Em 1975, Conger enfatizava a necessidade de os psicólogos tomarem consciência e implementarem iniciativas para remover o estigma de doença mental que vinha sendo associado há tanto tempo a *gays* e lésbicas (apud Esther Rothblum, 1994a). Quando, em 1980, o DSM III retirou a homossexualidade da categoria de doença mental, revistas de psicologia clínica interromperam a publicação de artigos sobre o tema e tem sido dada pouca atenção à saúde mental de *gays* e de lésbicas (Esther Rothblum, 1994a).

Este passado recente de patologização da homossexualidade ainda exerce forte influência no campo da saúde mental de mulheres e de homens, principalmente sobre aqueles que a vivenciam (Esther Rothblum, 1994b).

Em um contexto segregador, discriminatório e estigmatizante, os segredos também podem ser utilizados como proteção contra prováveis recriminações ou punições. A utilização de códigos de comunicação (na linguagem, no olhar, no gestual) servem como recurso para transitar, proteger-se, sendo quase um *colocar-se no armário.* Quanto aos segredos, Joan Laird postula:

> Os segredos têm sido vistos como conspiratórios, em geral surgindo e sendo reforçados por experiências que amparam respostas tais como vergonha, culpa, humilhação e medo. São vistos como ligando a família e particularmente os membros que manifestam sintomas, de modos rígidos e disfuncionais, como mantendo paradoxos e determinados interesses de poder, restringindo a informação, e cortando o acesso a um conhecimento e mudança necessária (1994, p.246).

Em meio à preocupação com um senso de inadequação pessoal, *gays* e lésbicas se sentem forçados a fazer uma escolha: auto-afirmação (com o

risco da rejeição pessoal, do isolamento social) ou auto-anulação (manutenção do segredo, conformismo à sociedade.

Diversos autores enfatizam que a aceitação é fundamental no relacionamento com e entre *gays* e lésbicas (Gary Sanders, 1994; Jane Leserman et al., 1994). Para Gary Sanders esta aceitação

> *significa aceitar o direito de uma pessoa ao amor* (sem grifo no original) (1994, p.230).

Quanto à não-aceitação, existem verdadeiros movimentos *anti-gay* (Gary Sanders, 1994, p.225), os quais consideram as mulheres e os homens homossexuais como pessoas inferiores, irresponsáveis, imorais, fracas, doentes e com menor capacidade para a vida. Segundo Tripp (apud Gary Sanders, 1994), os antropólogos referem que 1/3 das culturas mundiais apontam aspectos negativos sobre a homossexualidade, em especial a cultura ocidental e cristã, particularmente a norte-americana.

As expectativas e demandas sociais e familiares de nossa cultura heterossexista, na qual questões de foro íntimo (como a escolha do/a parceiro/a) podem gerar desapontamento, nojo e até, revolta, favorecem uma discriminação opressiva (consciente ou não) contra aqueles que ousam declarar seu modo de ser e de estar-no-mundo de um modo *diferente* dos demais.

Tais desafios também são enfrentados intensamente por suas famílias. A qualidade afiliativa da condição de homossexual deve ser salientada para que os familiares tenham condições de perceber a capacidade e a necessidade de amar de seus membros, respeitando seu direito de amar alguém do mesmo sexo e propiciando-lhes um lugar na família (Gary Sanders, 1994).

Além dos conflitos enfrentados em suas famílias de origem, assinalamos outra área de significativa dificuldade para *gays* e para lésbicas, qual seja, ter filhos e criá-los nas famílias que constituíram. Quando há filhos participando do relacionamento é constante a preocupação em não "chocar", "traumatizar" ou "influenciar" o desenvolvimento da orientação afetivo-sexual das crianças e dos adolescentes. Parece que os padrões sociais convencionais em relação à família devem ser mantidos e assegurados: uma criança deve ter pai e mãe, uma figura feminina e uma figura masculina como padrões de identificação. Senão, o quê será deles e

delas? Como explicar aos filhos e às filhas que na cama do pai dorme outro homem ou que ao lado da mãe se deita outra mulher?

Sobre o futuro dessas crianças, outro questionamento: filhos e filhas de *gays* e de lésbicas serão, necessariamente, *gays* e lésbicas? Como conviver com este imponderável?

Gary Sanders (1994) enfatiza que vivendo o conflito do segredo e da revelação, encontram-se pessoas que nutrem um amor profundo. A genitalização da experiência amorosa desqualifica a vivência homossexual como afiliação amorosa, reduzindo-a a uma dimensão exclusivamente sexual-genital.

A experiência amorosa de *gays* e lésbicas pode também ser entendida na perspectiva de Viktor Frankl (1986) como profunda afeição espiritual. Além disso, o comportamento dessas pessoas pode ser visto como uma manifestação congruente com sua experiência íntima que é mais fundamental, pois se insere em sua existência humana. É, certamente, desafiador para os/as mesmos/as usufruírem de uma existência prazerosa, íntima, com privacidade, mas sem a tirania do segredo e, inclusive, lutando contra este, sendo capazes de celebrar suas diferenças e particularidades.

A própria existência é motivo de celebração e Gary Sanders faz um convite a lésbicas, gays, famílias e amigos:

> ... a celebrarem o fato de serem gays – isto é, serem capazes de amar, estabelecer compromissos, ter intimidade, respeito e carinho (1994, p.241).

Marta Suplicy, por sua vez, chama a atenção para a plenitude da existência quando coloca que

> viver só vale a pena se for prá correr riscos, sofrer dor e gozar de prazer (1983, p.7).

No que tange à experiência amorosa de *gays* e de lésbicas, o preconceito social e, inclusive, acadêmico/científico ainda insiste em patologizar, segregar e vitimizar aqueles que querem, apenas, ter direito a um amor *diferente.*

Apesar de ter sido retirada do DSM III em 1980 (Esther Rothblum, 1994a), a homossexualidade é vista, frequentemente, como doença,

perversão, imoralidade, pecado, ameaça e, até, como crime em nossa sociedade. Mais preocupante ainda é permanecer como tal no *Manual de Diagnóstico* pessoal de profissionais da área de Psicologia.

Ouvimos histórias de riscos, de sofrimentos, de constrangimentos, mas também escutamos histórias de prazer, aceitação, solidariedade, auto-aceitação, amizade, desejo e amor intensos.

Em meio a Eros e Pathos (Aldo Carotenuto, 1994), amor e sofrimento, *gays* e lésbicas constroem sua existência, na qual antes ou além de serem *homossexuais,* são homens e mulheres que amam profunda e sinceramente. Não devem, portanto, ser obrigados a pedir desculpas ou justificar-se por AMAR.

Referências bibliográficas

BERNARDES, Nara M. G. Análise Compreensiva de Base Fenomenológica e o Estudo da Experiência Vivida de Crianças e Adultos. *Educação,* Porto Alegre, n.20, p.15-40, 1991.

BRITZMAN, Deborah P. O Que é Esta Coisa Chamada Amor?; identidade homossexual, educação e currículo. 1995. Mimeo.

CAROTENUTO, Aldo. *Eros e Pathos*; amor e sofrimento. São Paulo, Paulus, 1994.

FRANKL, Viktor Emil. O Sentido do Amor. In: *Psicoterapia e Sentido da Vida.* 2ª ed. São Paulo, Quadrante, 1986.

LAIRD, Joan. Segredos das Mulheres; os silêncios das mulheres. In: IMBER-BLACK, Evan. *Os Segredos na Família e na Terapia Familiar.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

LESERMAN, Jane; DI SANTOSTEFANO, R; PERKINS; D. et al. Gay Identification and Psychological Health in HIV-positive and HIV-negative Gay Men. In: *Journal of Applied Social Psychology.* Pittsburgh, University of Pittsburgh, v. 24, n.24, p.2193-2208, 1994.

ROTHBLUM, Esther. Introduction to the Special Section; mental health of lesbians and gay men. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* Burlington, University of Vermont, v. 62, n. 2, p.211-212, 1994a.

________. “I Only Read About Myself on Bathroom Walls”; the need for research on the mental health of lesbians and gay men. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology.* Burlington, University of Vermont, v. 62, n. 2, p.213-220, 1994b.

SANDERS, Gary L. O Amor que Ousa Declarar seu Nome; do segredo à revelação nas afiliações de *gays* e lésbicas. In: IMBERBLACK, Evan. *Os Segredos na Família e na Terapia Familiar.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

SUPLICY, Marta. *Conversando sobre Sexo.* São Paulo, Círculo do Livro, 1983.

Psicologia e relações de gênero: o gênero da ciência psicológica

Tânia Mara Galli Fonseca [*]

Este trabalho pretende abordar uma importante questão trazida pela epistemologia feminista que se faz presente nas atuais discussões a respeito da estrutura do conhecimento e dos modos de sua produção. Parte do pressuposto de que a "generificação" do mundo e dos seus sujeitos também estrutura a própria produção científica que assume, em diversas de suas tradições, a tendência hegemônica de masculinizar seus conteúdos, colocando-se como propagadora de noções que neutralizam, ocultam e obscurecem os sujeitos, vistos desde uma perspectiva universalizante. A Psicologia enquanto ciência tem sido tradicionalmente estruturada desde a desmaterialização de seu objeto de estudo, tratado de forma geral, como *o homem,* o qual passa a ocupar uma posição de sujeito metafísico e transcendental.

A linguagem científica, seja ela psicológica ou não, não é inocente, mostrando-se marcada pelas implicações da dominação masculina/ subordinação feminina que atravessam os processos e práticas sociais em geral. Teóricos/as como Valerie Walkerdine (1995, Mary McCanney Gergen (1993), Françoise Collin (1992) dentre outros/as, têm apontado para a problemática da ciência desde seus fundamentos epistemológicos, tornando possível análises da estrutura do conhecimento desde o enfoque patriarcal e a perspectiva androcêntrica. No cenário brasileiro, Albertina de Oliveira Costa e Cristina Bruschini (1992), Maria Odila Leite da Silva Dias (1992), Maria Luiza Heilborn (1992), Heloisa Buarque de Hollanda (1994) são algumas das autoras feministas que têm apontado para o fato, uma vez que consideram, tal como a historiadora Joan Scott (1995,86), que o gênero como "forma primária de dar significado às relações de poder", revela-se como elemento constitutivo das relações sociais, implicando sua presença em elementos inter-relacionados tais como os símbolos culturalmente disponíveis, os conceitos normativos expressos nas doutrina educacionais, religiosas, científicas, políticas e jurídicas, as organizações sociais e as identidades subjetivas. Se a categoria gênero refere-se a uma das formas simbólicas de hierarquizar e ordenar o universo em termos de um princípio

[*] Instituto de Psicologia – UFRGS.

de valor (Heilborn, 1992) e se encontra-se imbricado na produção da ordem social para além de se referir apenas às identidades subjetivas, e, mais ainda, se seus efeitos de subordinar as mulheres ou tudo o que possa vir a ser relacionado à feminilidade mostram-se como fatos regulares e de longa duração, há mesmo que se pensar, tal como mostra Michelle Perrot (1988), ter havido e estar havendo uma orquestração ampla de diversos equipamentos e agentes sociais – cada um a seu tempo e época –, no sentido da celebração do masculino como o ponto culminante do humano, como exclusivo detentor de tal estatuto Se, por outro lado, atenta-se para as funções que as ciências sociais e humanas têm desempenhado ao longo de seu desenvolvimento no tocante à regulação e normatização do social, pode-se avançar na convicção de não tratar-se o empreendimento científico de iniciativas desinteressadas e imunes aos padrões da época e da temporal idade em que se constituíram.

A inauguração de muitas das tradições da ciência psicológica deu-se numa conjuntura histórica permeada pela necessidade de instaurar mudanças no modo de governo, especialmente das populações urbanas. De acordo com Walkerdine (1995, p.209), novas abordagens científicas foram instauradas enquanto instalava-se um governo "centrado na administração científica das populações". Desta forma, as ciências sociais e humanas (psicologia e sociologia, por exemplo) "tornaram-se incorporadas às 'tecnologias' para regular as populações".

Se os produtos da ciência podem ser considerados como efeitos de regimes de verdade, ou seja, não como verdades absolutas e sim como resultantes de processos históricos determinados a cada contexto social; se os regimes de verdade segundo Foucault (1979) se territorializam e desterritorializam desde as forças de poder circulantes no discurso social, tornando-se por elas estruturados e passando igualmente a estruturantes; se a parte central da moderna estratégia de governo é a de "produzir um cidadão governável, obediente, cumpridor das leis, (e que este) deve ser produzido por técnicas que não são necessariamente de supressão direta, mas que transformam as características desejáveis em normais e naturais" (Walkerdine, op.cit.: 210), há que se reconhecer simultaneamente tanto a impossibilidade da neutralidade científica como a eficácia da ciência quanto ao seu poder performativo estruturante, capaz de dizer as espécies que o mundo contém e as que dele se encontram excluídas. Implicadas com o

poder de influenciar com as palavras, com o poder de nomear e de subjetivar, a psicologia, como outras ciências, tem cultivado tradições que, ao se afirmarem como politicamente neutras, configuram justamente as condições do ocultamento do poder de suas "verdades" que, uma vez consideradas de forma absolutizadas e inquestionáveis, se colocam como violência simbólica o que, em termos bourdieuanos (Pierre Bourdieu, 1989), significa obter o consentimento das estruturas subjetivas à sua própria dominação.

A participação da ciência como forma de poder a serviço da dominação e da domesticação social tem se constituído como uma especial via da reprodução social e cultural das desigualdades e das subordinações, sejam elas de classe, gênero, raça/etnia e de idade, dentre outras.

A ciência psicológica tradicionalmente tem se dito apolítica; nega o poder simbólico que contém e que se torna o sustentáculo legitimador da categorização conveniente dos agentes sociais em homens e mulheres, fixados/as rigidamente em estereotipias de papéis sexuais; tais estereótipos são ao mesmo tempo vazios e transbordantes por fazerem calar e silenciar a imensidão de possibilidades de vir-a-ser homem e mulher. As atuais formas de "generificar" machos e fêmeas enquanto herdeiros sociais, nada mais fazem do que enfatizar as desigualdades entre os gêneros, impondo tanto aos homens como às mulheres, formas de domínio/subordinação alocadas numa economia de trocas simbólicas que torna os homens dominados por sua própria dominação e as mulheres, dominadas pelos homens e distantes do estatuto de humano.

Ao ocultar-se sob a falsa aparência apolítica, a psicologia, enquanto ciência e profissão, torna-se capaz de incluir-se naquilo que Foucault (1977) denomina de "ortopedia moral"; ao despolitizar a si própria, ela também despolitiza os próprios sujeitos sociais, concebendo-os como "seres humanos" passíveis de serem generalizados em suas diferenças, dotados de "natureza" que deve ser desvendada, passíveis de serem apreendidos desde uma concepção de mente/psíquico muito assemelhada à imaterialidade de uma "alma" e de uma essência. Tornados genéricos, tornados homogêneos e dedicados a um padrão central de normalidade, os sujeitos tendem a se professar no código das crenças instituídas sobre eles, não suspeitando, tal a eficácia da dominação a que estão sujeitos, tratarem-se de noções arbitrárias e culturalmente inculcadas em suas interioridades. Consentem, para

manterem e/ou se tornarem honrados/as, em se tornarem devotados/as convertidos/as ortodoxos/as. No terminal das identidades subjetivas, a dominação masculina, celebra sua reprodução! Não sem antes ter contado com a eficácia simbólica derivada dos discursos psicológicos que, quando não generalizam, universalizam e homogeneízam os sujeitos sociais, colocam-lhes atribuições de "papéis sexuais/sociais" cujos conteúdos nada mais fazem do que enfatizar o masculino e o feminino como categorias em oposição homóloga, e que respectivamente devem ser produzidas segundo uma recíproca e complementar diferenciação, que contém o poder de invisibilizar e retirar o poder das mulheres e do feminino, inferiorizá-las em relação aos homens, secundarizar suas capacidades intelectivas em favor de suas capacidades intuitivas, afetivas, domésticas e maternais. Nada mais se faz com isso do que reiterar padrões que incluem a metade da humanidade, – as mulheres –, nas massas dos excluídos sociais. Ao mesmo tempo, quando se coloca a tarefa de definir "papéis sexuais/sociais" atribuídos aos homens, a psicologia igualmente os homogeneíza e os tiraniza, produzindo em tais sujeitos, a necessidade vital de serem dominantes, ou seja, fortes, invulneráveis e capazes de uma suportabilidade ao racional destituído de emoções e sensibilidade. O peso de tais expectativas que se formam em torno de meninos e meninas, homens e mulheres, certamente não se pode adjetivar de justo e tampouco de humano.

A psicologia como ciência tem, em algumas de suas importantes tradições, se estruturado como ciência que não admite a variabilidade, que procura determinar seus objetos de estudo desde critérios apriorísticos e que se constrói e consolida ao explicar a realidade humana não a partir da experiência de homens e mulheres e sim circunscrita a um conjunto de hipóteses pré-firmadas que se confirmam nos experimentos à medida que não se deixam desestabilizar pelas instabilidades que os objetos de estudo e da realidade apresentam. Tal psicologia, contudo, se mostra esgotada exatamente por construir um sujeito social simultaneamente insuficiente e excessivo, por reduzi-lo e constrangê-lo nas possibilidades de expressão e por impor-lhe caracteres tão gerais e universais que nele transbordam.

Abstraindo a corporeidade como parte constituinte do sujeito, negando as condições materiais da existência do mesmo, tal psicologia tem sido também capaz, e não poderia ser diferente, de subsumir outras categorias de análise que impregnam o movimento de ruptura que acontece

entre as ciências sociais: a classe social, a idade, a raça/etnia. Centrada nos pressupostos ideológicos da branquitude, da heterossexual idade, da juventude e da riqueza econômica, o discurso de tal ciência psicológica coloca-se como eco da reprodução das dominações e explorações, configurando-se como braço científico favorecedor das exclusões sociais.

Se os estudos feministas podem vir a auxiliar de alguma forma nesta problemática, acredita-se que uma delas deriva do fato de se revelarem e se assumirem distantes dos parâmetros da "ciência normal" (Kuhn, 1987, p.24), ou seja, mostram-se acolhedores das instabilidades das categorias de análise e mostram-se despudorados no que diz respeito ao acolhimento de tais vibrações que, como pesquisadores/as bem o sabemos, podem introduzir a incerteza e a indeterminação como companheiras constantes de nossa vigilância epistemológica. Da mesma maneira, os compromissos políticos dos estudos feministas, sua profunda articulação com os anseios de transformação social, sua estruturação íntima com as lutas contra as exclusões, podem se tornar, aos olhos dos psicólogos, como exemplo ético de ciência, como modo criativo e ao mesmo tempo "irado" na produção de conhecimentos que possam, sim, vir a ser o braço de uma outra governabilidade social, acolhedora tanto da multiplicidade como da plural idade e criatividade das populações.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico.* Lisboa, Difel, 1989.

COLLIN, Françoise. *Le Sexe des Sciences; les femmes en plus*. Série Sciences en Société, n. 6, oct. 1992.

COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina. (Orgs.) *Uma Questão de Gênero.* Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992.

DIAS, Maria Odila L. da S. Teoria e Método dos Estudos Feministas; perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina. *Uma Questão de Gênero.* Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992.

FOUCAUL T, Michel. *Vigiar e Punir.* Petrópolis, Vozes, 1977.

________. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro, Graal, 1979.

GERGEN, Mary McCanney (Org.) *O Pensamento Feminista e a Estrutura do Conhecimento.* Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1993.

HEILBORN, Maria Luíza. Fazendo Gênero?; A antropologia da mulher no Brasil. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina. *Uma Questão de Gênero.* Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992.

HOLLANDA, Heloísa B. de (Org.) *Tendências e Impasses; o feminismo como crítica da cultura.* Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

KUNH, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas.* São Paulo, Perspectiva, 1987.

PERROT, Michelle. *Os Excluídos da História.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

SCOTT, Joan. Gênero; uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em Tempos Pós-Modernos. In: *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

Adolescência na ilha de Santa Catarina

Mara C. de S. Lago [*]
Ana Cláudia W. dos Santos [**]
Joyce A. Silva [**]

Introdução

Nas sociedades ocidentais modernas, a adolescência é caracterizada como um período de crise psicossocial, que inicia com a puberdade fisiológica e termina com a independência relativa do adulto jovem. Um tempo de transição entre infância e vida adulta, conturbado por choques de gerações, por exigências de definições pessoais, por conflitos de escolha.

Os adolescentes das localidades litorâneas que hoje vivenciam o processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina, constituem-se, provavelmente, naqueles sujeitos que sofrem muito particularmente os efeitos das mudanças sociais, já que estas veem se acrescentar às transformações que marcam a passagem da infância para a maturidade e a constituição de identidades de adultos. Originários de um mundo calcado em valores "tradicionais" como o trabalho, com marcante diferenciação entre os papéis femininos e masculinos na sociedade, estes jovens são compelidos a efetuar a passagem para um mundo urbano de valores "modernos", com ênfase no consumo de bens supérfluos, na experienciação precoce dos relacionamentos sexuais, no lazer, na negação, enfim, do tradicional.

Esta pesquisa pretendeu comparar as experiências da adolescência entre jovens de diferentes gêneros e classes sociais, na Ilha de Santa Catarina e na cidade de Florianópolis. Procurou verificar se jovens oriundos das classes populares e das camadas médias das populações urbana e rural, vivenciavam os mesmos tipos de conflitos; se rapazes e moças pertencentes a meios sociais diferenciados, tinham as mesmas possibilidades de um período de "moratória" para viverem suas crises; se os conflitos das moças eram semelhantes aos dos rapazes, enfim, se todos os jovens da Ilha de Santa Catarina experimentavam uma adolescência, na forma como a concebemos.

[*] Professora Titular, UFSC, Doutora em Psicologia da Educação, UNICAMP.
[**] Curso de Psicologia, UFSC, Bolsistas IC/CNPq (Prêmio Jovem Pesquisador 3°1).

Questões metodológicas e reflexões teóricas

A metodologia utilizada pelas autoras na pesquisa foi a análise qualitativa, com a realização de entrevistas gravadas para obter depoimentos de adolescentes da cidade. Foram também aplicados questionários contendo questões abertas e fechadas, em adolescentes que estudam em escolas públicas e particulares, em Florianópolis e nas localidades litorâneas da ilha.

Os sujeitos da pesquisa foram jovens de ambos os sexos, na faixa etária entre 12 e 22 anos.

A partir de um piloto, foi construído um questionário padrão, aplicado nos diferentes tipos de escola. Para os adolescentes mais jovens, entre 12 e 15 anos, elaborou-se um questionário modificado, que foi aplicado nas últimas séries do 1º grau, em uma escola de cada tipo.

As entrevistas foram realizadas com adolescentes de ambos os gêneros, oriundos das camadas médias e camadas populares da população pesquisada.

Foram aplicados 281 questionários, respondidos por 153 moças e 128 rapazes, em 11 escolas. Em Florianópolis, 2 escolas particulares (69 questionários) e 4 escolas públicas (97 questionários). Nas localidades litorâneas, foram pesquisados alunos de 4 escolas públicas (115 questionários).

Foram realizadas 7 entrevistas, com uma moça e um rapaz de camadas médias urbanas, uma moça e um rapaz de classes populares urbanas e um rapaz e duas moças de localidades litorâneas da ilha (camadas populares). As autoras tiveram algumas dificuldades em realizar a pesquisa nos colégios de camadas médias, com recusas de aplicação dos questionários por duas escolas particulares da cidade e restrição a partes do instrumento em outro colégio, devido ao teor das questões relacionadas a comportamento sexual e uso de drogas.

Entretanto, nas escolas públicas não houve problemas, com abertura para aplicar os questionários pessoalmente, conversando com os alunos sobre o período de adolescência.

As respostas aos questionários foram tabuladas e analisadas, sendo que as questões fechadas foram colocadas em gráficos, para melhor visualização das diferentes respostas dadas pelos adolescentes de cada tipo de colégio. Por fim, procedeu-se ao cruzamento entre as respostas aos questionários e as representações contidas nas entrevistas dos adolescentes, para a análise comparativa do material obtido com o trabalho empírico.

Entre os autores que teorizam sobre o desenvolvimento humano, ficaram clássicas as polêmicas provocadas com a publicação de estudos etnográficos sobre diferentes culturas, especialmente os realizados por Malinowski nas Ilhas Trobriand e Margaret Mead em Samoa.

Para os antropólogos culturalistas poucas ou nenhuma das características humanas podem ser consideradas universais, pela força dos fatores culturais na determinação do desenvolvimento e dos comportamentos humanos.

A antropóloga Ruth Benedict (1964), estudando outras culturas, verificou que a transição da fase infantil para a adulta, é nelas caracterizada por cerimônias ou rituais de passagem feitas pela sociedade em questão, não havendo um período prolongado de adolescência – um período de crise. Benedict caracteriza o que definiu como descontinuidade, no processo de educação da criança e dos jovens nas sociedades ocidentais, determinante, segundo ela, da crise na passagem da condição infantil para a de adulto. Assim, haveria uma oposição entre irresponsabilidade (criança) e responsabilidade (adulto), submissão (criança) e dominação (adulto). Os papéis sexuais adultos seriam contrastantes, em relação aos infantis. Estas descontinuidades provocariam conflitos de valores, ocasionando um período de crise de adolescência em algumas sociedades, diferentemente do que acontece em outras culturas, como as estudadas por Mead e Malinowski.

Na psicologia, Erik Erikson (1976), procura realizar uma junção de conceitos da antropologia e da psicanálise. Sua teoria está baseada na constituição da identidade do ego, que se realiza de diversos modos, conforme a cultura. A adolescência, para ele, é caracterizada como uma fase do desenvolvimento do ser humano, onde existe a incerteza dos papéis adultos, paralela ao início da formação de identidade. Segundo Erikson, os adolescentes tentam estabelecer uma cultura própria, ou seja, uma subcultura adolescente. Erikson estabelece uma dicotomização entre

identidade e identificação. As identificações, apesar de fornecerem importantes componentes da identidade de cada indivíduo, são para ele um momento anterior, mesmo que necessário, à constituição da identidade do ego, tarefa primordial da adolescência. Erikson está fora do campo da psicanálise freudiana, podendo sua teoria ser caracterizada como uma psicologia do ego, em que a importância das motivações inconscientes não tem a força que possui para a psicanálise, na constituição do psiquismo.

Para Freud (1973), os primeiros anos de vida de organização oral, anal, fálica das pulsões, são estruturantes do psiquismo do sujeito.

> *... el concepto freudiano de la pulsión se establece en la descripción de la sexualidad humana* (Laplanche; Pontalis, 1971, p.337).

As teorias dissidentes refutam, em geral

> o papel estruturante e a própria vivência da dinâmica psíquica que Freud representou através do Mito de Édipo. A situação edipiana culmina quando a criança é inapelavelmente confrontada com a diferenciação entre os sexos (na redefinição de Lacan, quando tem que se confrontar com a falta, a incompletude) (Lago,1994, p.27).

Depois de um longo momento caracterizado por Freud como de "*latência*" das pulsões sexuais, inicia-se, contemporaneamente às mudanças fisiológicas da puberdade, a organização genital da sexualidade, com o retorno da intensidade das pulsões. Pulsões que, após um breve momento definido por Freud como de retorno à situação edipiana, vão direcionar as relações para parceiros, característica típica da sexualidade genital adulta. Como o objetivo sexual, agora, é marcado pela descarga de produtos sexuais, a pulsão sexual é subordinada à função reprodutora. No texto "As transformações da puberdade" Freud fala sobre a sexualidade do adolescente, estabelecendo diferenças com as pulsões libidinais infantis (prazer centrado em si e para si). As fantasias sexuais juvenis, ao contrário, são ideias destinadas a serem concretizadas. Ocorre, neste momento, um amadurecimento, do pensar para o agir.

No texto freudiano ficam evidenciadas as inseguranças, as incertezas, e também as motivações e possibilidades que esta nova forma de organização libidinal torna presentes.

Considerações a partir dos resultados da pesquisa

A literatura pesquisada sobre a adolescência, ressalta como questão teórica fundamental para a psicologia (evolutiva, em particular), a discussão sobre os determinantes do desenvolvimento e do comportamento humano. Questão de tal importância nas ciências sociais, e entre elas, na psicologia, que funciona como verdadeiro divisor de águas epistemológico, caracterizando algumas teorias como científicas, outras como menos científicas. No caso da(s) psicologia(s) do desenvolvimento, este é um problema crucial, que direcionará a fundamentação de práticas educacionais.

De acordo com as concepções de Mead e Benedict, as questões que mostraram que os adolescentes de classes populares trabalham mais que os de camadas médias, permitiam-nos supor que os jovens de classes populares pudessem ser mais responsáveis e até passassem por menos crises e conflitos que os jovens de camadas médias. Entretanto, pela análise dos resultados obtidos com os questionários, esta hipótese não pode ser comprovada. Talvez conseguíssemos esclarecer melhor a questão, com a realização de um maior número de entrevistas, ou com entrevistas mais aprofundadas, como as histórias de vida. Embora estes dados não tenham podido ser confirmados pela análise das respostas aos questionários aplicados em adolescentes da cidade, a pesquisa realizada com os jovens de classes populares oriundos das localidades litorâneas da ilha, mostrou uma maior exacerbação de conflitos com os pais e uma participação mais efetiva nas atividades familiares, ao lado de uma preocupação muito presente com o trabalho profissional e os projetos para o futuro. Por outro lado, um dos textos analisados no estudo da bibliografia (Martins, 1995), mostrou que atualmente, nas praias da ilha, alguns jovens de camadas populares também encontram espaço para viverem um tempo de (in)definição, de experimentação, antes de se encaminharem para as responsabilidades de adultos. Isto demonstra, possivelmente, a difusão de valores e comportamentos urbanos, de cunho individualizante, em oposição aos valores e comportamentos tradicionais, mais voltados para o interesse coletivo, vigentes em tempo não muito longínquo, nas comunidades litorâneas da Ilha de Santa Catarina.

A adolescência é caracterizada como um período crítico de transição entre a infância e a idade adulta. Muitos teóricos se referem, para explicar a crise da adolescência, à questão da separação que o jovem deve fazer em

relação aos pais, para tornar-se um adulto independente, com uma identidade própria. Para constituir sua identidade de ego, o adolescente precisa separar-se, portanto, das identificações parentais infantis (conferir Erikson, 1976), definindo seus próprios valores. Esta separação explicaria, a nível interno, o conflito de gerações. As oposições aos pais, ruidosas ou silenciosas, estariam a serviço deste esforço interno do jovem para livrar-se das identificações infantis com eles (que, ressalte-se, foram estruturantes de seu psiquismo). Esta interpretação está vinculada às chamadas psicologias do ego, que partindo da psicanálise, acabam por contradizê-la. Em um importante estudo sobre o sujeito adolescente, Sonia Alberti (1996) contradiz esta concepção, afirmando que de maneira alguma a psicanálise considera que a crise da adolescência signifique uma separação dos pais, ou a procura de uma autoidentidade.

> O que normalmente é chamado de separação dos pais é um movimento descrito por Freud antes como precursor à latência, ou seja, anterior mesmo à puberdade, e que implica a incorporação dos pais. Essa incorporação se dá através de uma identificação com os pais que, assim internalizados, passam a integrar o supereu, herdeiro do complexo de Édipo. A dificuldade da adolescência dependeria então da própria ferocidade desse supereu, que, quanto mais terrível, tanto maiores as dificuldades do sujeito, maiores os conflitos que teria, sobretudo no que diz respeito ao campo de sua sexualidade, ao campo do desejo que, de uma forma ou outra, sempre é sexual (Alberti, 1996, p.34).

Outra explicação para a crise da adolescência, também fundamentada na psicanálise, diz respeito ao retorno da força das pulsões libidinais, que, pela dissolução do complexo de Édipo teriam seu desenvolvimento interrompido, permanecendo em latência durante um longo momento, retomando com intensidade na puberdade. Estas pulsões internas, junto às rápidas mudanças externas provocadas pelo fenômeno da puberdade, contribuiriam para tornar o adolescente um estranho para si próprio, um desconhecido, que precisaria se adaptar, reconhecer-se num corpo com formas novas, mutantes, sofrendo internamente, psicologicamente, com o turbilhão das tensões pulsionais (inconscientes). A crise da adolescência teria também, assim, determinações psíquicas (internas).

Na presente pesquisa, em seus aspectos descritivos, a crise da adolescência, o conflito de gerações, as dificuldades nos relacionamentos

com a família, não ficaram tão explicitados como em estudos mais antigos. Este trabalho demonstrou, superficialmente, uma tendência que já tem aparecido em pesquisas, tanto internacionais quanto nacionais, que traçam um perfil de adolescente menos rebelde, com relacionamentos mais tranquilos com os pais e a sociedade em geral. Estudos que apontam para o resultado de uma educação mais liberal, com uma maior comunicação entre pais e filhos.

Ao mesmo tempo em que realizávamos a pesquisa, no entanto, tivemos notícias, no mês de março de 1996, de um número preocupante de suicídios de adolescentes na região da Grande Florianópolis. Adolescentes de camadas médias e populares. Suicídios que não apareceram nos meios de comunicação de massa, mas que foram difundidos e alarmaram a cidade, pela concentração de seu número num curto espaço de tempo. Sabe-se, pela literatura especializada, que os acidentes de trânsito e os suicídios estão entre as principais causas de morte na adolescência (no Brasil, entre as camadas populares dos grandes centros, o homicídio se inclui como uma destas causas). O consumo de drogas na adolescência também é um fato preocupante. Todos estes motivos e questões sinalizam para um tempo de crise, de conflitos, de instabilidade emocional, correspondendo ao período da adolescência.

Se esta pesquisa e outros trabalhos consultados (conf. Zagury, 1996; pesquisa DMB&B, Veja, abril de 1995), não detectaram uma crise, não concordamos quando apontam para uma adolescência mais tranquila, com diminuição de conflitos de gerações, embora devamos considerar que uma educação mais liberal, com a ocorrência de diálogos mais abertos com os pais, possa ser um amenizador destes conflitos de gerações. Entendemos que a crise da adolescência não surge com toda a sua pungência nestes estudos pela metodologia utilizada, com as perguntas que coloca e as circunstâncias da pesquisa empírica. Os adolescentes são solicitados a responderem questionários com perguntas (fechadas e abertas) direcionadas para determinadas questões. Estas são as questões respondidas. As próprias condições da pesquisa por questionários, não os convida a falarem, de forma mais aprofundada, de suas crises. Os resultados são contraditórios: ao mesmo tempo em que se queixam dos pais, deixando entrever conflitos, idealizam sua própria família.

Tentamos uma maior compreensão de questões subjetivas, através das entrevistas, mas os resultados não nos permitiram chegar ao nível de aprofundamento desejado. Novamente, refletimos sobre as condições do trabalho de campo. Alguns jovens foram contatados para as entrevistas, em que dariam depoimentos sobre suas experiências de adolescentes. Embora os relatos de seus imaginários tenham sido de muita importância para a pesquisa, colocando em palavras as representações de suas vivências, tornando mais explícitos seus conflitos (de gerações, de escolhas), ainda assim, não desvelaram suficientemente as crises, as tensões da adolescência (que os suicídios, o consumo de drogas, os acidentes de trânsito, etc., evidenciam). Após muita reflexão sobre estas questões, pensamos poder opinar que a crise da adolescência só se desvelará para a pesquisa, se esta utilizar métodos mais capazes de captarem as questões da subjetividade, como os estudos de caso através do método clínico, ou das histórias de vida, por exemplo.

Nas camadas populares litorâneas, a adolescência parece ser vivenciada com mais conflitos do que entre os jovens da cidade. O choque de gerações existente entre um modo de educação tradicional e um modo de educação mais liberal, foi descrito por Sérvulo Figueira (1981) quando, fundamentado em Foucault, ressaltou a superposição nos sujeitos, de diferentes níveis de "mapeamento" psíquico, com a introjeção de valores nos contatos parentais primários, sendo acrescida de novas identificações, novos valores, muitas vezes em oposição aos primeiros, ocasionando o que Figueira caracterizou como "desmapeamento" dos sujeitos, determinante de muitos de seus conflitos, tanto internos, como externos.

Um dado que demonstra a presença de valores tradicionais nas famílias da cidade, diz respeito aos resultados obtidos sobre o nível de escolaridade das mães de adolescentes de camadas médias, onde o percentual de mães que abandonaram o 3º grau de ensino foi bastante significativo, em relação aos pais destes jovens. Podemos deduzir que, na geração anterior, muitas mulheres abandonaram seus estudos e trabalhos devido ao casamento, ou à chegada dos filhos, sendo com isso caracterizado o papel da mulher como a responsável pela educação e cuidado dos filhos, e seu lugar no mundo privado da família.

Se nas populações urbanas aparece a justaposição de valores "tradicionais" e "modernos", de comportamentos avançados e comportamentos

mais conservadores, esta ambiguidade, esta convivência de padrões em oposição, de valores culturais conflitantes, é vivenciada com particular intensidade pelas populações litorâneas da ilha. E, como ficou evidenciado nesta pesquisa, é uma situação vivida especialmente pelos adolescentes das localidades pesqueiras que se transformam em balneário. O choque de gerações, exacerbado por um modo de educação tradicional, em contraposição a um modo de vida urbano, apareceu bastante explícito, nas entrevistas com os jovens de camadas populares litorâneas.

No litoral, o pai ainda é o principal provedor da renda familiar, e as mães em grande proporção, trabalham em casa. Quando trabalham fora do lar, geralmente realizam atividades que constituem extensões do trabalho doméstico. As entrevistas mostraram dificuldades nos relacionamentos, especialmente com a figura paterna, mais rígida, mais distante, com a função de aplicar castigos aos filhos. A mãe foi mostrada como mais presente, mais envolvida com a educação dos filhos.

> ... me dou mais bem com a minha mãe, porque o pai é assim muito fechado, né (...) se eu rodasse de ano eu apanhava uma surra... (Moça, 17 anos, Costa da Lagoa).

Os jovens entrevistados nas praias, revelaram-se muito divididos entre uma educação bastante hierarquizada na infância, com distâncias bem definidas entre as gerações, e os novos padrões de comportamento da juventude, absorvidos por eles. Assim, revelaram que seus maiores conflitos se referem ao que querem e ao que devem fazer, sentindo-se muitas vezes, impedidos de agir pelos valores que internalizaram, representados pelas figuras parentais.

> ... quando eu tinha seis, sete anos, tudo reservado, a gente ia para casa do meu avô, era feita uma mesa de adultos e a mesa das crianças até 16, 18 anos ficava fora e (...) lá eles conversavam, brincavam, mas a gente não podia sabê. Sempre teve isso. Hoje (risos), ainda tem isso na minha família, mas não é tão forte quanto antes (Rapaz, 16 anos, Barra da Lagoa).

Os resultados aferidos nos questionários aplicados a adolescentes das praias e da cidade, referentes ao comportamento sexual, revelam que as moças de origem urbana namoram mais do que as moças de origem rural, contradizendo as respostas que mostraram terem as adolescentes das praias maior experiência com contatos sexuais, do que as moças da cidade.

Refletindo sobre estas questões, podemos pensar em várias direções. As moças das praias vivenciam, como já temos ressaltado, uma oposição presente entre valores e comportamentos urbanos e práticas tradicionais, com uma educação mais rígida, hierarquizada. Tradicionalmente, as localidades da ilha desenvolveram um modo de vida camponês (Beck, 1979 e Lago, 1992). No campesinato, a constituição de família se dava mais precocemente que entre as populações urbanas, com modos de vida diferenciados. Talvez este passado tenha algum significado na permanência de uma antecipação das experiências sexuais. Estas experiências eram vividas anteriormente no casamento. Casamento que, no entanto, não era oficializado, conforme citam inúmeras etnografias sobre a ilha (conferir especialmente Silva, 1994). As moças tinham assim, a experiência da fuga para casar, casamento antecedido pela chamada "prova de amor". Parece que, atualmente, a prova de amor não está resultando em relacionamentos mais permanentes.

Além disso, na etnografia que precede esta pesquisa (Lago et al., 1995), ficou demonstrado que as jovens litorâneas assimilam com talvez menos defesas que os rapazes das praias, os novos valores e padrões de comportamentos urbanos, sendo a liberação da mulher um deles, o mais importante, possivelmente. Quanto ao fato dos rapazes, urbanos e de origem litorânea, terem experiências sexuais em maior número e mais cedo que as moças, isto talvez se deva à permanência de um padrão tradicional de educação diferenciada entre os gêneros.

A respeito da questão da contracepção, um percentual de quase 100% dos adolescentes respondeu ser de ambos, rapaz e moça, a responsabilidade de evitar uma gravidez indesejada, o que antigamente não acontecia nestas proporções, pois muitos rapazes consideravam ser esta responsabilidade uma atribuição da mulher.

Uma questão preocupante, foi o dado que demonstrou desinformação a respeito da AIDS. Os jovens demonstraram que sabem do uso da camisinha como método preventivo, mas no momento de responderem sobre outros cuidados, foram contraditórios, demonstrando um grau de desconhecimento que merece reflexão, por parte de pais e educadores. Neste caso, podemos fazer uma ponte com relação à questão do aborto que, em relação aos adolescentes de um colégio particular, foi tratado como um problema que deve ser pensado, com a ponderação das circunstâncias que o

envolvem em cada caso. Isso porque fizeram um trabalho escolar, com maior debate sobre o assunto. Já os adolescentes de camadas populares foram mais lineares e radicais com relação ao problema, mostrando que um maior esclarecimento deve ser feito aos jovens, não só a respeito do aborto, mas também a respeito das doenças sexualmente transmissíveis, em geral, e outras questões.

Sobre as drogas, ficou evidente a facilidade que o adolescente tem de consegui-las, mesmo nas localidades litorâneas. No entanto, entre os jovens que responderam já as terem usado, ou ainda as consumirem, a grande maioria afirmou não ter gostado de experimentá-las e, no caso do cigarro, quererem largar o vício. Neste ponto, um fato que para nós foi instigante, foi o das moças de camadas médias usarem, ou já terem usado drogas, num percentual mais alto que os rapazes da mesma camada social, e que os jovens de classes populares. Sobre este resultado, não conseguimos formalizar uma opinião conclusiva, destacando a questão da afirmação da libertação da mulher como uma provável motivação para comportamentos mais liberados, considerados de vanguarda, e que apontam também para um conflito mais explícito, com relação às gerações mais velhas.

A concomitância entre estudo e trabalho aparece de modo bem mais destacado entre os adolescentes oriundos das praias. Este resultado foi confirmado nas representações obtidas com as entrevistas, onde os jovens de ambos os gêneros destacaram a importância do trabalho para a vida futura e para a realização de seus projetos. Neste sentido, enfatizaram também a relevância do estudo como condição de acesso a postos de trabalho melhor remunerados (como atividade mediadora para a ascensão social).

> ... O importante é continuar a estudar para mudar o país. Que hoje o país tá meio péssimo e sem estudo ninguém chega lá... (Rapaz, 16 anos, Barra).

A complexidade da questão da oposição trabalho-escola que é muito destacada na literatura sobre educação no meio rural, foi bastante analisada pela etnografia que antecedeu esta pesquisa sobre adolescência na ilha (Lago et al., 1995, p.11-34) e, nas localidades que ainda se dedicam à pesca artesanal aparece o que foi caracterizado, naquela etnografia, como um certo paralelismo entre o trabalho na pesca e o estudo. Paralelismo que explica o fato dos meninos desistirem da escola em maior proporção que as meninas, como foi verificado na localidade de Costa da Lagoa. Em conversa recente

com um conhecido daquela localidade, que agora voltou a estudar e cuja noiva, conterrânea, está na universidade, obteve-se o seguinte depoimento:

> Eu só queria saber de pescar, ia pra escola e ficava fazendo bagunça com os meus dois primos, pra professora botá nós pra rua da sala e podermos ir pescá (risos), agora eu voltei a estudar...
>
> ... tem alguns que desiste né, de estudar pra ir pescar, muitas vezes chegava fim de semana, todo mundo saía e eles não tinham dinheiro, talvez por esse fato, alguns foram pescar e desistiram, muitos desistiram... (Moça, 17 anos, Costa).

Os adolescentes entrevistados leem pouco, dado esse confirmado por outras pesquisas realizadas sobre o assunto. Ao nosso ver, isso pode ser resultado, além de outras causas, do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, do acesso que os jovens têm hoje às informações através da televisão, da mídia em geral, e através das revistas, que são mais ilustrativas e fáceis de ler do que os livros, além de tratarem de assuntos mais diversificados.

Uma questão específica dos adolescentes pesquisados nas praias da ilha, foi referente à preocupação com a preservação do meio ambiente. Estes jovens se dão conta dos malefícios que a expansão do turismo (atividade voltada para o lazer) e da urbanização têm significado para seus espaços de vida e de trabalho, nas praias de origem. Assim, desenvolvem um bom nível de conscientização para os problemas ecológicos, fato que mereceu destaque nas entrevistas realizadas.

> ... eu sei que lá na Costa tem gente que não quer que vá a estrada até lá, nem eu quero isso (...) a Lagoa já não é a mesma, com a mesma água por exemplo (...) o pessoal acaba assim jogando lixo, o esgoto, os restaurantes, vai abrindo restaurante, poluindo assim o lugar... (Moça, 17 anos, Costa).
>
> ... eu sou contra (abertura da Marina na Barra da Lagoa) porque principalmente na natureza vai estragá... (Rapaz, 16 anos, Barra).

O estudo realizado permitiu concluir que, não obstante aspectos genéricos, há uma grande variabilidade, com especificidade de experiências, caracterizando os diferentes grupos de adolescentes pesquisados, na Ilha de Santa Catarina.

Referências bibliográficas

ALBERTI, Sonia. *Esse Sujeito Adolescente.* Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1995.

BECK, Anamaria. *Lavradores e Pescadores.* Trabalho apresentado ao Concurso de Professor Titular, UFSC, Florianópolis, 1979.

BENEDICT, Ruth. Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning. In: MARTIN, W.; STENDLER, C. (Eds.) *Reading in Child Development.* New York, Harcourt-Brace, 1964.

ERIKSON, Erik. *Identidade, Juventude e Crise.* 2ª ed., Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

FIGUEIRA, Sérvulo. *O Contexto Social da Psicanálise.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1981.

FREUD, Sigmund. *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade.* Rio de Janeiro, Imago, 1973. (Pequena Coleção das Obras de Freud, Livro 2).

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Dicionário de Psicoanalisis.* Barcelona, Labor, 1971.

LAGO, Mara C. de S. Memória de uma Comunidade que se Transforma; um estudo de caso de processo de urbanização de uma comunidade de origem açoriana no litoral de Santa Catarina. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina,* Florianópolis, n. 11, 3. fase, 1992.

________. Freud, fazendo gênero...? In: Jornada de cartéis em psicanálise, 4, Florianópolis, Traço Freudiano, 1994.

LAGO, M. C. S.; SOUZA, N. O. S.; VIEIRA, F. T. *Mulher e Identidade; um estudo sobre gênero no processo de transformação social da Ilha de Santa Catarina*. Relatório de Pesquisa Departamento de Psicologia, UFSC, CNPq, 1995.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem.* Petrópolis, Vozes, 1973.

MARTINS, João Batista. *Marolas Antropológicas; identidades em mudança na praia do Santinho*. Tese de Mestrado – Antropologia, UFSC, 1995.

MEAD, Margaret. *Adolescência, Sexo y Cultura em Samoa.* Barcelona, [s.n.], 1972.

Revista Veja. São Paulo, Abril. Edição 1388, ano 28, n. 26, 19 de abr. 1995. p.106-13.

SILVA, Marineide M. S. *Isso é feio, Isso é bonito*; casamento, fuga e honra em Ponta das anas. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Sociais, UFSC, Florianópolis, 1994.

ZAGURY, Tania. O *Adolescente por Ele Mesmo.* Rio de Janeiro, Editora Record, 1996.

SEÇÃO V
PSICOLOGIA, SAÚDE E TRABALHO

As relações entre ideologia e reestruturação produtiva na organização sindical de trabalhadores

Gislei D. R. Lazzarotto [*]
Valéria A. Flores Cruz [**]

Introdução

Para situar o contexto desta experiência profissional é importante constar que temos trabalhado com a psicologia em espaços, organizações e grupos diferenciados dos tradicionalmente denominados como campo da psicologia do trabalho, área na qual iniciamos nossa vida profissional na psicologia. Em torno de 1990, a partir da vivência de representação no Sindicato dos Psicólogos do Rio Grande do Sul, nos confrontamos com a realidade dos sindicatos de trabalhadores de outras categorias. Nas ações intersindicais passamos a identificar demandas para o trabalho da psicologia tanto na análise da vida dos trabalhadores dentro das fábricas, como nas suas formas de organizar o trabalho dentro dos sindicatos.

No período de 1992 a 1995, acompanhamos o processo de constituição da diretoria de um Sindicato do Rio Grande do Sul como um grupo de trabalho, com metas e ações comuns, apesar de diferentes correntes políticas constituírem esta representação. Nesta assessoria, foram desenvolvidas atividades de grupo com metodologia de planejamento participativo visando a integração do grupo e a definição de um plano de trabalho conjunto, numa tentativa de repensar o projeto político do grupo e da instituição.

O sindicato de processamento de dados surgiu como decorrência do desenvolvimento da informática no Brasil, a qual teve seu crescimento nos anos 70, quando em função da reserva de mercado, houve a expansão da

[*] Mestre em Psicologia Social e da Personalidade – PUC-RS, Assessora Sindical, Professora do Curso de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil.
[**] Mestranda em Psicologia Social e da Personalidade – PUC-RS, Assessora Sindical.

fabricação e uso de computadores. Consequentemente, os trabalhadores desta nova profissão tinham diante de si um amplo mercado e perspectivas de rápida ascensão profissional. Conforme Lys Esther Rocha (1989), a primeira forma de organização dos trabalhadores em processamento de dados foi através de Associações.

A partir dessas Associações, há uma organização para formação dos sindicatos, os quais são fundados e reconhecidos entre 1985 e 1986. Mesmo como Associação, a categoria de processamento de dados teve sua representação presente nos movimentos sindicais e políticos do país (Cruz, 1995).

Também é importante considerarmos que na área de processamento de dados evidenciam-se mudanças sucessivas e rápidas em sua concepção e operacionalização, tanto nos equipamentos como na organização do trabalho. Exemplificando, a função de digitador, conhecido como *operário de informática,* atualmente é considerada em extinção, permanecendo somente onde o processo de trabalho é ainda estruturado em grandes centros de processamento de dados com atraso tecnológico. Ou seja, num período de 10 a 15 anos a função apareceu e desapareceu, deixando considerável número de trabalhadores desempregados e sem qualificação. O que era visto nos anos 70 como a *profissão do futuro,* não tem sentido nos anos 90 (Lazzarotto, 1992).

Esta realidade cria na categoria de processamento de dados e em suas respectivas representações, uma necessidade de rediscutir funções, profissões, processo de trabalho, formas de organização e ação, na empresa e na sociedade. Este processo confronta a possibilidade de utilizar a informática para democratizar a informação e colocar o desenvolvimento tecnológico a serviço das reais necessidades da sociedade, com a constatação de um uso da tecnologia que pouco tem contribuído para melhorar a qualidade de vida das pessoas. É a partir desta trajetória, que a diretoria do sindicato busca em 1995 aprofundar esta discussão. Processo este que assessoramos em algumas etapas e nos propomos a analisar como forma de integrarmos conhecimento psicológico com a prática política de dirigentes sindicais e cotidiano de trabalhadores em processamento de dados.

A Diretoria solicitou nossa assessoria para auxiliar na criação de um espaço de troca e integração sobre as diferentes realidades encontradas nos locais de trabalho no contexto de reestruturação tecnológica, visando

planejar ações. Para atender esta demanda foi constituída uma comissão da Diretoria, com a qual trabalhamos desenvolvendo um planejamento conjunto do processo.

Este processo ocorreu em duas etapas. A primeira teve um caráter formativo/informativo, através de um ciclo de debates, que possibilitou o contato dos participantes com pesquisadores, especialistas e sindicalistas com vivências e conhecimento a respeito das seguintes temáticas: "*A Nova Ordem Econômica Mundial*", "*Reengenharia e Programas de Qualidade*", "*Novas Tecnologias e seus Reflexos*", e "*A Nova Organização do Trabalho*". O conteúdo dos debates serviu de referência para organizar a segunda etapa, que consistiu num Seminário envolvendo a diretoria do sindicato, representantes das comissões de trabalhadores, das CIPAS (Comissões Internas de Prevenção de Acidentes) e de setores dos locais de trabalho.

Este artigo apresenta uma análise dos dados colhidos através de questionários, depoimentos de grupos de trabalhadores de sete empresas estatais de processamento de dados e relatos de reuniões da diretoria do Sindicato.

A partir destes dados, passamos a fazer uma análise histórica, econômica e psicossocial das repercussões do processo de reestruturação tecnológica na vida e organização destes trabalhadores.

Nesta elaboração, destacamos a utilização da proposta teórica de análise dos modos de operação da ideologia de J. B. Thompson (1995), bem como a abordagem de Ricardo Antunes (1995) sobre sindicalismo e a perspectiva de estudo da subjetividade de Félix Guattari (1987).

As Mudanças nas Empresas frente à Reestruturação Tecnológica

Estratégia das Empresas

- Adoção de modelo empreendedor de resultados
- Implantação de programas de Qualidade Total
- Flexibilização do mercado e do processo de trabalho
- Terceirização
- Criação de *holding*
- Criação de pequenas unidades de gestão (miniempresas)
- Processo de privatização
- Estímulo às demissões voluntárias

Processo de Trabalho

- Adoção de novas tecnologias, redes
- Tecnologia presente no cliente, novo papel do usuário
- Exigência de nova qualificação do trabalhador *X* Programas de treinamento deficientes
- Extinção de setores e funções: desvios de funções, alteração de carga horária, realocações para outros órgãos públicos com prejuízo salarial, redução de pessoal
- Trabalho em casa

Gestão de Pessoal

- Formas de gestão participativa na busca de produtividade *X* Ausência de participação no processo decisório de implantação de mudanças
- Reengenharia
- Diminuição de chefias intermediárias *X* Criação de novas formas de liderança
- Aumento de responsabilidades para os trabalhadores
- Novas formas de controle de desempenho: tensionamento das relações internas, competição e disputa, utilização de meios eletrônicos para controle
- Aparente extinção do poder hierárquico: café da manhã com presidente, canais de comunicação

Repercussões

- Insegurança em relação a qualificação para a atividade desenvolvida, e a permanência na empresa
- Sensação de despreparo, inutilidade, estresse, desmotivação, problemas de saúde física e mental
- Promoção de individualismo: competição pela produtividade, desconfiança nas relações, diminuição da solidariedade
- Sobrecarga de tarefas e aumento de responsabilidade sem compensação salarial
- Aparente esvaziamento do papel das representações sindicais
- Alteração da função social das empresas estatais de informática

Atuação Sindical

- Atitude inicial defensiva
- Dificuldade de criar alternativas
- Pouca articulação entre dirigentes sindicais e representantes nos locais de trabalho
- Apatia geral, envolvimento com tarefas burocráticas
- Pouca sintonia entre as representações e os problemas no local de trabalho
- Ações isoladas sem uma política de enfrentamento

Fonte: Questionários e depoimentos de trabalhadores de sete empresas estatais de processamento de dados de Porto Alegre – jun. a set. de 1995.

Quanto à estratégia das empresas

Os dados apontados pelos trabalhadores a respeito das estratégias utilizadas pelas empresas, revelam um enquadramento na proposta do capital internacional de reestruturação da produção. Este projeto tem sua origem na crise do capitalismo dos anos 70, que representou o final de um ciclo econômico cuja causa, apontada pela proposta neoliberal, está vinculada ao elevado *custo de produção,* pelo uso intensivo de recursos naturais e de mão-de-obra e o *custo financeiro,* ligado ao desequilíbrio fiscal, que estariam influenciando a diminuição das taxas de lucro. Os Estados Unidos (com Reagan) e a Inglaterra (com Thatcher), iniciam o *ajuste neoliberal,* cujo princípio básico é a desregulamentação estatal e a diminuição do Estado de bem-estar, iniciando-se, assim, uma *onda privatizante* sobre o setor produtivo estatal, acusado da geração do custo financeiro (Reis, 1995).

No bojo deste processo de erosão, concorreram também transformações importantes, como as mudanças na hierarquia econômica entre as nações, extinguindo-se uma ordem econômica assentada na polarização entre EUA e URSS. Ao mesmo tempo, se iniciam investimentos em pesquisa e desenvolvimento tecnológico, com a invenção de novos produtos, que inovaram a base dos processos produtivos. O resultado desses investimentos soldou o que se convencionou chamar de *Terceira Revolução Industrial* ou *Revolução Cientifico-Tecnológica,* com uma matriz de produção baseada nas tecnologias de ponta, como robótica, microeletrônica, automação industrial, etc., formas de produção que liberam mão-de-obra. O taylorismo-fordismo do pós-guerra vai sendo substituído pelo *toyotismo,* que emprega formas de gestão do tipo *just in time, kambam, CCQ* e a *terceirização* de setores da unidade produtiva (Valenzuela, 1995; Cotanda, 1995; Reis, 1995).

Luís Augusto Farias (1995), registra que a introdução dessas inovações está trazendo, em todo o mundo, uma mudança do perfil do mercado de trabalho, na medida em que elas não têm sido capazes de gerar emprego na mesma proporção que a tecnologia tradicional gerava, levando ao desemprego estrutural. Têm significado também uma desorganização do mercado, que os liberais chamam de *flexibilização do mercado de trabalho,* ruindo a capacidade de organização dos trabalhadores para negociar posição, garantir suas conquistas, reduzir prejuízos, etc. O conflito capital X

trabalho está se dando em bases completamente diferentes, representando um processo quase que avassalador, ao qual o movimento sindical mundialmente não tem conseguido fazer frente.

As transformações ocorridas na década de 80 nos países capitalistas desenvolvidos tem trazido repercussões, decorrentes da mundialização e globalização do capital, também nos países do Terceiro Mundo, principalmente aqueles com uma significativa industrialização, como é o caso do Brasil. Segundo este mesmo autor, do ponto de vista da política, o Brasil foi o último país a aceitar a adoção do modelo de política econômica recomendado pelos Estados Unidos aos países da América Latina, porém foi pressionado por organismos internacionais como o FMI e os bancos credores de nossas dívidas externas. Dessa forma, a chamada *Revolução Tecnológica Produtiva* começou no Brasil com algum atraso, no início dos anos 80, tendo um grande impulso no governo Collor (1990-92) com propostas de desregulamentação, flexibilização, privatizações e desindustrialização. Finalmente, através do governo FHC, o Brasil está se alinhando a este padrão de política econômica, incorporando de forma acelerada as transformações propostas, sem mudar um único item do programa (Farias, 1995).

Análise do processo de trabalho, gestão de pessoal e repercussões

Conforme as reflexões de Maria Cristina Valenzuela e Marcos Ferreira (1994/95), o emprego de novas tecnologias traz em si exigências de qualificação e capacitação dos trabalhadores tendo em vista uma *polivalência* da força de trabalho, para atender aos novos códigos produtivos de *qualidade* e *flexibilidade.* Isso pressupõe uma diminuição da planta industrial e a organização do trabalho em pequenas unidades produtivas, que fazem múltiplas tarefas, possibilitando assim, o fechamento e/ou terceirização de vários outros setores da empresa. Da mesma forma como o capital, os mercados e os produtos, os trabalhadores também são *flexibilizados* e inseridos nestas *células produtivas* para que possam, por exemplo, cada um operar várias máquinas simultaneamente, fazendo ao mesmo tempo o controle de qualidade, o reparo, manutenção das máquinas, etc. Esta diferença impõe uma separação inevitável e dramática no trabalho operário, pois os poucos escolhidos, qualificados pelas próprias empresas, serão reconhecidos por essa nova estratégia como “técnicos” e não mais

como trabalhadores. A identidade dos trabalhadores "é remodelada no plano simbólico e material, trazendo repercussões na política da organização sindical, na medida em que esses 'técnicos' não respondem mais a seus marcos tradicionais" (p.6).

Neste contexto, de difusão e implantação da modernização tecnológica-produtiva no Brasil, verifica-se um intenso uso das formas simbólicas (ações, falas, imagens, textos), para estabelecer e sustentar as relações de dominação, conforme descreve John B. Thompson (1990). Ou seja, o emprego de estratégias de construção simbólica, que mobilizam o sentido, principalmente a linguagem, para manter as relações assimétricas de poder nas relações de trabalho.

Podemos identificar no conteúdo apresentado no quadro anterior, um dos modos de operação da ideologia denominado por Thompson (1995) de *fragmentação.* O processo de terceirização, qualificação/desqualificação dos trabalhadores, flexibilização da unidade produtiva, impede a unificação das pessoas numa coletividade, à medida que divide os indivíduos e grupos, diferenciando-os e apoiando as características que os desunem, enfraquecendo assim, a sua força coletiva. O mesmo entendimento se aplica aos dados referidos pelos trabalhadores quanto à promoção da competição e do individualismo nas relações entre os trabalhadores.

De acordo com a nova forma de gestão do trabalho, as empresas concedem aos trabalhadores *autonomia* para que tomem *decisões,* aproveitando suas habilidades, iniciativa e inteligência para resolver os nós do processo produtivo, criando-se um ambiente de trabalho mais participativo e produtivo. Uma série de níveis hierárquicos, anteriormente necessários ao processo de monopolização do saber, de vigilância e comando sobre o trabalhador, podem agora ser eliminados, pois o conhecimento passa a ser mais difundido e o trabalhador se regula sozinho ou no coletivo de seu setor de trabalho, o que tem representado surpreendentes ganhos de produtividade e de redução de custos para as empresas. Somado a isso, as empresas cada vez mais estabelecem vínculos mais amplos com os empregados envolvendo, inclusive, os familiares dos trabalhadores em seus programas educacionais, sociais e de lazer, ao mesmo tempo em que concedem melhorias salariais, benefícios, alguns privilégios e imagem de prestígio pessoal, vinculados aos aumentos de produtividade. Dessa forma, vai se estruturando um compromisso tácito de

responsabilidade e participação na produção, dado que os programas de "acumulação flexível" ou de reengenharia, só são possíveis com a participação e envolvimento completo dos trabalhadores no processo (Valenzuela; Ferreira, 1994/95).

Os dados referentes a forma de gestão revelados pelos trabalhadores em processamento de dados confirmam o que os autores destacam sobre a forma de organização do trabalho adotada pela reestruturação. É constante a discussão sobre até onde as empresas viabilizam a participação nos locais de trabalho, que vem acompanhada da diminuição da hierarquia, porém aumentando a responsabilidade individual sem a compensação salarial e acrescida do tensionamento nas relações internas. Isto revela mais um dos modos de operação da ideologia que constitui a *dissimulação* (Thompson, 1995). O discurso da participação e da autonomia, que viria substituir a gerência científica proposta pelo taylorismo, oculta e desvia a atenção da presença de uma maior exploração e comprometimento da saúde do trabalhador. Os trabalhadores revelam as novas formas de exploração, que são mais sutis e dissimuladas, porém com repercussões mais perversas à saúde. O aumento do estímulo à competição, a insegurança com a qualificação e a permanência do emprego, são aspectos associados à sensação de inutilidade, estresse, desmotivação, problemas de saúde física e mental.

Outro exemplo da presença da *dissimulação* é o emprego da palavra *qualidade,* que marca o discurso da modernidade produtiva. Esta palavra carrega em si um significado positivo para todos e, portanto, não é contestada sindicalmente. O seu uso tem conseguido ofuscar conceitos como *lucro* e *produtividade,* que já são decodificados pelos trabalhadores como de interesse dos empregadores e alvo do questionamento por parte dos sindicatos.

O mais dramático é que o discurso que difunde a adoção dessas novas premissas do capital se apresenta de uma forma extremamente atraente aos governos e aos empresários como a única *saída* para a crise econômica. Por outro lado, a enorme carga de estímulos sedutores que acompanham estes programas e a rapidez de sua implantação, impossibilita aos trabalhadores a compreensão desse processo em sua totalidade e a emergência de uma estratégia coletiva, apesar da violência das demissões massivas (Valenzuela; Ferreira, 1994/95).

Podemos citar aqui o modo de operação da ideologia de *legitimação,* proposta por Thompson (1995), que se expressa através das estratégias de *universalização* e *racionalização.* A universalização está presente ao constatarmos que em algumas empresas investigadas a proposta de reestruturação produtiva mundial está sendo adotada como Única alternativa frente a crise econômica, ou seja, interesses institucionais que servem a uma minoria são apresentados como servindo aos interesses de todos. Da mesma forma, aparece também a estratégia de racionalização, à medida que se constrói uma cadeia de raciocínios que justificam esta *única alternativa.*

A imensidão de desqualificados, analfabetos e miseráveis jogados fora da estrutura produtiva formal confirma o caráter ideológico deste projeto. Como comenta Maria Cristina Valenzuela (1995), a introdução dessas inovações tem significado apenas uma nova forma de acumulação do capital, uma estratégia gerencial imediatista, diante da crise econômica. A questão social fica completamente excluída da discussão na agenda da modernidade industrial.

O discurso da *polivalência,* da *qualificação, participação, flexibilidade* e *qualidade,* a concessão de imagem de prestígio pessoal, de status de *técnico* ao trabalhador, a ideia de que o trabalhador não precisa mais procurar o sindicato, porque todos os conflitos podem agora ser resolvidos dentro da empresa, constituem construções simbólicas significativas, que podem ser decifradas como sendo de caráter altamente ideológico. Como vimos, têm significado, na verdade, sobrecarga de trabalho, demissões, desqualificação, diminuição de custo, aumento do lucro, maior exploração, etc.

Nesta análise, podemos apontar ainda a presença do uso da *reificação,* (Thompson, 1995), onde a modernização produtiva, com toda a forma perversa em que está sendo implantada, como já demonstramos, é retratada pelo discurso como consequência natural da evolução do conhecimento humano, da ciência e da tecnologia. O caráter social e histórico e político dos fenômenos é ofuscado ou eliminado.

Abordando esta realidade na perspectiva do sujeito, segundo propõe Guattari (1993), a aceitabilidade e adesão a esse projeto tem se dado, na verdade, pelo investimento maciço na produção e transformação da subjetividade, que passa a ser essencialmente modelada, fabricada,

homogeneizada, recebida e consumida, de acordo com os interesses do capital. Segundo esse autor, as forças que administram o capitalismo hoje, alertaram-se de que produzir subjetividade é talvez, mais importante que qualquer outro tipo de produção, mais essencial até que o petróleo e as energias, constituindo uma verdadeira matéria-prima utilizada atualmente pelos setores de ponta da indústria. Estas mutações da subjetividade se registram no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de se articular como tecido urbano com o processo industrial e com a ordem social, suporte dessas forças produtivas. É através dessa produção de uma *subjetividade capitalística,* que os grupos hegemônicos tendem a assegurar um controle cada vez mais despótico sobre os sistemas de produção e de vida social. Porém, esta produção só se efetiva se estiver enraizada numa concepção de ser humano como *indivíduo,* suporte terminal para o consumo da subjetividade capitalística, que se potencializa no individualismo, a trincheira mais antiga do liberalismo, onde o sujeito é *individuado* e passa à categoria de objeto, de mercadoria, de insumo. Como resultado de uma produção em massa, é serializado, registrado e modelado pelo capitalismo mundial integrado.

Reflexos na atuação sindical

Os trabalhadores em processamento de dados têm sua origem vinculada ao surgimento do computador dentro da empresa na década de 50, nos Estados Unidos (Soares, 1989). No Brasil, isso ocorre na metade da década de 60 com um investimento da administração pública que é apropriado pelo capital privado somente nos anos 70. Esta estreita vinculação com a área pública, caracteriza marcadamente até hoje esta categoria, a qual pode ser identificada por dois grupos; os trabalhadores de empresas públicas de processamento de dados a nível municipal, estadual e federal; e os trabalhadores de centros de processamento privados. Esta diferenciação é importante pois identifica um campo de ação sindical promissor na década de 80, em que se teve associado à abertura política, administradores nas empresas públicas com um perfil mais democrático e certa estabilidade aos trabalhadores, ainda que a grande maioria destes fosse regida pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

Este período do sindicalismo brasileiro é apontado por Ricardo Antunes (1995) como de profundas transformações, com uma significativa

expansão do movimento sindical e grevista por todo o país, que estendeu-se por quase toda a década de 80. O avanço de um sindicalismo classista e combativo animou o movimento político e institucional que ficou conhecido como *Novo Sindicalismo.*

Neste contexto, as primeiras diretorias do Sindicato (1986-1991) tinham como projeto a própria organização desta entidade, numa conjuntura de processo de abertura política e, ao mesmo tempo, buscando representar um significativo número de trabalhadores dos grandes centros de processamento de dados. Foram realizadas as primeiras greves, fortalecidas com acordos coletivos que trouxeram avanços sociais e de organização nos locais de trabalho. Este processo atende ao que Ricardo Antunes (1995) refere ao analisar o movimento sindical grevista dos anos 80, que mesclou causalidade econômica no seu início, e significação política mais profunda no seu desdobramento, contabilizando um saldo positivo, que recolocou a classe trabalhadora na cena social e política do país, depois de vários anos sob a ditadura militar. Os sindicatos tiveram a tendência, muitas vezes, de tomar a frente na confrontação política com a ditadura e depois, com a Nova República, onde a luta sindical reivindicatória esteve à dianteira dos próprios partidos. Por outro lado, este quadro viria trazer uma mudança qualitativa na luta sindical do final deste período, onde o movimento passou a ser exigido também numa dimensão ideológica, até então menos presente, pois sua atuação se pautava basicamente na resistência ao binômio "arrocho/ditadura". Os sindicatos viram-se diante da necessidade de oferecer alternativas num quadro que não era mais aquele ditatorial. Isso os jogava para um universo explicitamente político e ideológico, que levou à ideologização do próprio Movimento Sindical.

David Cattani (1993), relaciona também o fato da Assembleia Constituinte de 1988 ter contemplado muitas reivindicações do Novo Sindicalismo e aparentemente extinguido o papel do Estado como repressor principal do Movimento Sindical. Com isso, o movimento deparou-se com as suas próprias deficiências e teve de defrontar-se com as divergências crescentes no âmago do Novo Sindicalismo.

A assimilação equivocada da queda do Leste Europeu, por enormes contingentes da esquerda, como o "fim do socialismo e do marxismo", significou a perda de paradigmas que sustentavam "o universo político do mundo sindical de esquerda, que se mostrou incapaz de buscar novas

alternativas socialistas, refundadas, redescobertas e radicais" (Antunes, 1995, p.148).

No Sindicato este processo revela-se na disputa pelo governo da entidade entre grupos de esquerda, caracterizando uma disputa por vezes mais partidária e de organização externa ao sindicato do que fruto da realidade da categoria e/ou de diferenciações claras quanto aos projetos políticos propostos para o sindicato. No entanto, este mesmo Sindicato conquista, como forma de gestão, uma representação proporcional de todas as forças políticas que disputam a diretoria da entidade, o que significa um avanço na prática sindical no Brasil.

O Novo Sindicalismo também se viu acuado e enfraquecido diante do avanço do projeto neoliberal, pois o setor produtivo reestruturou-se, introduzindo novas formas de gestão da força de trabalho, novas tecnologias (robótica, microeletrônica, automação industrial), terceirização e outras estratégias empresariais que, desenvolvidas dentro de um intenso quadro recessivo, levou à desproletarização de importantes contingentes operários e à mudança do padrão convencional do trabalhador sindicalizado.

De um modo geral, segundo Jair Meneguelli (1992), o sindicalismo combativo e profícuo dos anos 80, deparou-se no desenrolar dos anos 90, com sérias limitações à ação e organização sindical, tais como: a baixa capacidade de unificação das lutas, o predomínio de práticas corporativistas, a restrição das lutas à defesa do emprego e do salário, os baixos níveis de sindicalização, a atuação restrita ao setor formal, excluindo os trabalhadores do mercado informal, a pequena presença dos sindicatos nos locais de trabalho, e a dificuldade de superação de práticas defensivas/reivindicativas.

Ao mesmo tempo, como observa Ricardo Antunes (1995), o sindicalismo tende cada vez mais à *burocratização* e *institucionalização,* distanciando-se dos *movimentos sociais autônomos* e configurando uma grave crise de identidade.

Os trabalhadores em processamento de dados vivenciam estas mudanças numa velocidade bem mais acelerada, pois estão inseridos numa área de conhecimento que viabiliza a reestruturação tecnológica nos demais setores produtivos da sociedade, ocasionando um impacto mais violento sobre a sua organização sindical. Podem se colocar em relação as demais

categorias com a chamada *eu sou você amanhã.* Em segundo lugar, as propostas de desregulamentação e privatização, atingem rápida e frontalmente este sindicato, pois o grande contingente de trabalhadores sindicalizados, com atuação efetiva junto ao sindicato, às Comissões de Trabalhadores, e às CIPAS, que sustentam praticamente o organização dos trabalhadores em processamento de dados, pertencem às empresas estatais, nos três níveis da administração pública. Dessa forma, a perspectiva de desmonte e enfraquecimento da organização sindical é mais evidente, pela rápida dispersão da categoria. Tanto o caráter de inovação da informática, que transforma rapidamente sua concepção e uso, como as alterações governamentais vivenciadas, colocam estes sindicatos diante de um impasse para seus trabalhadores e representações.

Destacam-se ainda, no contexto da categoria de processamento de dados, a desqualificação, o desemprego, a dispersão e perda de um espaço aglutinador, aspectos estes que culminam numa crise de identidade da categoria. A vivência dos trabalhadores neste processo fica bem expressa na referência de um trabalhador citada por Gislei D. R. Lazzarotto,

> o que a gente pode fazer, pegar uma arma e sair pela rua, atirar (...) a gente se dedica quantos anos, e de repente não precisam mais da gente, tchau. Muito Obrigado, tchau. É uma situação que a gente não quer nem pensar (...) não sabe o que vai ser da gente aqui dentro (...) (1992, p.4).

Ao recuperarmos a trajetória dos próprios diretores do Sindicato, a inserção no sindicalismo, repercussões em sua vida e relações entre o projeto do próprio sujeito e da entidade que representa, constatamos uma curiosa semelhança com o discurso do referido trabalhador: incerteza quanto ao futuro, questionamento quanto a contribuição dada à categoria, e dificuldade de integrar sua vida cotidiana com a vida sindical.

Diante desse quadro de profunda crise do sindicalismo, seria o momento em que os sindicatos poderiam se indagar sobre seu papel junto ao trabalhador, refletindo se seus projetos e ações estariam realmente alicerçados na identidade da classe trabalhadora e, em que medida estariam respondendo ao objetivo de resgate do trabalhador enquanto sujeito histórico (diferente do sujeito individuado). Um sujeito que é coletivo e singular ao mesmo tempo, que tem uma multiplicidade de desejos, anseias, projetos, e possibilidades de conquistas, para além das necessidades

econômicas e salariais. O sindicato, principalmente no Brasil, tem se traduzido em lutas de origem estritamente econômica, no confronto com o capitalismo no terreno da luta de classes, abrangendo uma porção mínima das potencialidades do sujeito e reduzindo-o a uma carência crônica.

Como alerta Boaventura de Souza Santos (1995), o movimento sindical, historicamente, tendeu a privilegiar as relações *de* produção, negligenciando as relações *na* produção; isso impediu que o debate sobre o processo de trabalho estivesse presente na pauta do movimento sindical, não se preocupando em criar as suas próprias concepções de trabalho com propostas que tivessem a ótica do trabalhador e atendesse a sua subjetividade. Por outro lado, ao centrar-se prioritariamente nas questões do emprego e do salário, os sindicatos tenderam a desinteressar-se de outros segmentos como os desempregados, as mulheres, os aposentados, os jovens à procura do primeiro emprego, etc., não ocupando um imenso campo de solidariedade potencial.

Preocupados em fazer oposição ao modelo capitalista liberal de sociedade, os sindicatos se impregnaram de dogmatismo teórico e, por não compreender a questão da subjetividade e do sujeito-histórico, assumiram uma filosofia de *coletivismo,* que absolutiza o social e deu origem aos sistemas sociais totalitários e burocráticos (Guareschi, 1994).

Dessa forma, também se opera nos sindicatos um tipo de massificação e homogeneização, que expulsa as diferenças, expulsa as singularidades e a heterogeneidade dos desejos, molas propulsoras das infinitas possibilidades de transformação social. Assim, o sindicalismo brasileiro, ainda muito atrelado ao Estado burguês/capitalista, torna-se também uma máquina totalitária e totalizante, que expulsa a história e assimila o modelo do *sujeito individuado,* que consome "palavras de ordem".

Um processo de desalienação do sujeito seria, na verdade, um processo de singularização, onde se operam descontinuidades, rupturas e cortes e o sujeito retoma palavras e ações para assumir a dimensão coletiva da existência. Seria a superação do *instituído* pelas forças *instituintes,* ou seja, um retorno do sindicalismo a sua condição de *movimento social autônomo,* sendo mais movimento e menos instituição.

Mesmo neste contexto adverso aos trabalhadores e a sua organização sindical, o processo vivenciado pelo Sindicato revela um esforço na

tentativa de compreensão desta realidade, buscando rever suas formas de enfrentamento. A primeira etapa do trabalho envolveu áreas de produção do conhecimento científico constituindo um passo importante no entendimento dos pressupostos e repercussões na vida dos trabalhadores dessa nova ordem econômica. A segunda etapa representou a aproximação aos locais de trabalho e às vivências dos trabalhadores. À medida que esta Diretoria reconhece a necessidade de troca com a comunidade científica e volta-se mais para o cotidiano de trabalho de sua categoria, dá um importante impulso no enfrentamento desse desafio que os anos 90 trazem ao sindicalismo brasileiro.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. *O Novo Sindicalismo no Brasil.* 2ª ed. Campinas, Pontes, 1995.

________. *Adeus ao Trabalho*; ensaios sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. 2ª ed. São Paulo; Cortez, 1995.

CATTANI, Antônio David. *Movimento Sindical; o permanente desafio da renovação*. Porto Alegre, UFRGS/Centro de Documentação do Sindicalismo, 1993.

COTANDA, Fernando. *Nova Organização do Trabalho.* Porto Alegre; Sindicato dos Profissionais Processadores de Dados do Rio Grande do Sul, jun. 1995. Conferência.

CRUZ, Valéria de A. F. A Organização dos Profissionais em Processamento de Dados; um lugar de produção do social. Porto Alegre: PUC-RS, 1995. Relatório Técnico-Científico.

FARIAS, Luís Augusto. *Nova Ordem Econômica Mundial.* Porto Alegre; Sindicato dos Profissionais Processadores de Dados do Rio Grande do Sul, jun. 1995. Conferência.

FERREIRA, Marcos A. F.; VALENZUELA, Maria C. I. *No Fim das Contas, de que Revolução me Falam?* Porto Alegre; Escola de Saúde Pública Secretaria de Saúde e Meio Ambiente do Estado do RS, 1994/1995.

GUARESCHI, Pedrinho. *Ensino Social da Igreja e Ideologia.* Petrópolis, Vozes, 1994.

GUATTARI, Felix. *Revolução Molecular; pulsações políticas do desejo*. 3ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

LAZZAROTTO, Gislei D. R. *A Organização do Trabalho e a Construção do Sujeito; o caso da digitação, uma apreciação crítica da psicologia*. Porto Alegre, PUC-RS, 1992. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1992.

MENEGUELLI, Jair. Enfrentar a Crise e Retomar o Desenvolvimento; o desafio dos anos 90. In: VELLOSO, João P. dos R.; RODRIGUES, Leôncio M. (Orgs.) *O Futuro do Sindicalismo.* São Paulo, Nobel, 1992. p.63-73.

REIS, Carlos N. dos. *Nova Ordem Econômica Mundial.* Porto Alegre, Sindicato dos Profissionais Processadores de Dados do Rio Grande do Sul, jun. 1995. Conferência.

ROCHA, Lys E. *Tenossinovite como Doença do Trabalho no Brasil; a atuação dos trabalhadores*. São Paulo, USP, 1989. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.

SANTOS, Boaventura de S. Teses para a Renovação Sindical em Portugal Seguidas de um Apelo. In: *Sindicalismo, os Novos Caminhos da Sociedade.* Lisboa, CGTP-IN, mar. 1995. Conferência.

SOARES, Angelo S. *A Organização do Trabalho Informático.* São Paulo, 1989. Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

THOMPSON, John B. Ideologia e Cultura Moderna; teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

VALENZUELA, Maria C. *Nova Organização do Trabalho.* Porto Alegre, Sindicato dos Profissionais Processadores de Dados do Rio Grande do Sul, jun. 1995. Conferência.

Grupos da terceira idade, interação e participação social

Geraldine Alves dos Santos [*]
Cícero Emídio Vaz [*]

A população mundial de pessoas de idade avançada vem crescendo gradativamente. Esse fenômeno está ocorrendo devido aos avanços científicos da medicina, que possibilitam ao homem melhores condições de sobrevivência, tendo a expectativa de vida aumentado em 20 anos desde o começo do século. Para vários autores (Birren, 1983; Lechter, 1994; Caetano, 1990; Fraiman, 1995) os debates que se estabelecem em torno do processo do envelhecimento centram-se fundamentalmente em torno da falta de estrutura da sociedade para dar sustentação às necessidades dessa nova população, que representará no ano 2000 aproximadamente 60% da população dos países em desenvolvimento.

Em relação à expectativa de vida, o Departamento de População (IBGE, 1993) demonstrou que em 1990 as mulheres com 60 anos apresentaram uma probabilidade de viver mais 18, 19 anos, ou seja cerca de 78 anos, enquanto nos homens a probabilidade era de 15,95 anos, ou seja cerca de 76 anos, havendo um aumento em relação a 1980 de 1,46 anos para as mulheres e 1,29 anos para os homens, demonstrando que as pessoas estão podendo aproveitar melhor seu tempo de aposentadoria. Esta situação ocorreu em decorrência da diminuição da taxa de mortalidade e de fecundidade a partir da metade do século (Monteiro & Alves, 1995). Em termos da população gaúcha, o Censo Demográfico (IBGE, 1993) refere que 7,62% dos indivíduos pertencem à faixa da terceira idade, ou seja, existem atualmente em nossa sociedade 850 mil senescentes. À medida que as pessoas envelhecem, vão desistindo das suas conquistas e dos seus direitos. Isto não é algo que ocorre de forma isolada; isso faz parte, segundo Arruda (1986), de um movimento social que se reflete diretamente na formação da personalidade dos indivíduos, que obviamente envelhecerão e perpetuarão o ciclo de estagnação, internalizando uma autoimagem negativa acompanhada de sinais de tristeza e depressão. Skinner e Vaughan (1985) contrapõem-se a esta situação demonstrando que a população norte-americana com mais de

[*] Curso de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-RS.

65 anos é independente, podendo ter um total domínio sobre a sua individualidade, pois apenas 5% dos indivíduos desta faixa etária vivem em asilos e 15% encontram-se em situação de dependência.

A terceira fase da vida é definida por Rosenberg (1992) como sendo a época em que as tarefas básicas em relação ao desempenho profissional e à família já foram pelo menos em parte cumpridas e o indivíduo poderia sentir-se mais livre para realizar seus desejos. Nos dias atuais esta possibilidade de ter tempo para suas próprias necessidades tem aumentado e a senescência tem ocupado um espaço maior no ciclo da vida. Os gerontólogos chegam a dividir esta fase em três etapas: os jovens-velhos, os meio-velhos e os muito-velhos, dando-lhes formas de atenção diferenciadas. Haddad (1986), ao questionar os critérios que definem o início da velhice, cita um texto escrito em 1978 por Ávila em que considera que

> o velho sadio não é psicológica nem fisiologicamente velho. O que caracteriza a velhice não é a quantidade dos anos vividos. Nem é o estado das artérias, como dizia Metchinikof. Nem é anormalidade endócrina, como queria Pende. O que caracteriza a velhice é a perda dos ideais da juventude, é a dessintonização com a mentalidade do seu tempo, é o desinteresse pelo cotidiano nacional e internacional, é o humor irritadiço, é a desconfiança no futuro, o desamor ao trabalho (p.27).

Weyne (1983) defende a ideia de que as vantagens oferecidas pelo somatório de experiências do indivíduo de terceira idade supera os problemas de declínio orgânico, pois permitem uma visão mais aberta e descomprometida dos fatos. A velhice, segundo a autora, só se torna uma preparação para a morte quando se abdica dos sonhos, quando não se é capaz de acreditar na sua capacidade de criação e na arte de viver cada momento com amor, inteligência e desejo de crescimento.

Em nossa sociedade o fato da pessoa se aposentar a conduz ao tédio e a um sentimento de desvalorização, devido à falta de atividades sociais e laborais. Estar em um ambiente de trabalho proporciona ao indivíduo um importante convívio social, que ao ser perdido ocasiona um grande vazio.

A aposentadoria, segundo Wagner (1984), possui um componente social de reconhecimento aos serviços prestados pelo indivíduo idoso, mas ao mesmo tempo lhe retira sua base de relacionamento social e psicológico, além de lhe conferir um *status* de desempregado. O ato do indivíduo se

aposentar nas sociedades capitalistas, por não se configurar em um trabalho, "é percebido como marginal, a internalização desse estigma os leva a nutrir fortes sentimentos de impotência e de desvalorização" (Peixoto, 1995, p.139).

Dentro da perspectiva de o idoso ser uma pequena engrenagem em um sistema com amplas modificações, Charam (1987) destaca a importância que é conferida ao trabalho, como sendo um esforço despendido tanto fisicamente quanto mentalmente e os riscos que podem ser causados quando ocorre a inatividade, que está sendo impingida aos sujeitos de terceira idade no momento em que são aposentados e impedidos de retomarem outras funções devido ao inchaço do mercado de empregos.

A aposentadoria ou o encerramento de alguma atividade, como a criação dos filhos no caso de um grande número de mulheres, leva a um sentimento de angústia, que precisa ser compensado com uma nova atividade que propicie à pessoa um novo sentido de produção e utilidade. Simone de Beauvoir (1990) considera que

> para se defender de uma inércia em todos os sentidos nefasta, é necessário que o velho conserve atividades; seja qual for a natureza dessas atividades, elas trazem uma melhoria ao conjunto de suas funções (p.333).

A terceira idade é uma fase da vida marcada por vários estereótipos como a passividade, a improdutividade, a assexualidade, a degeneração orgânica e psíquica, além da desvinculação com o futuro e a alienação.

Dentre eles o isolamento social é um dos que mais afeta o bem estar do indivíduo de terceira idade e contradiz a sua necessidade de socialização e convivência intergeracional. A solidão e o isolamento são fenômenos que precisam ser avaliados de forma diferenciada. Léger, Tessier e Mouty (1994) abordam a solidão como o sentimento de ser afastado dos outros, enquanto o isolamento seria apenas uma separação física. Cada pessoa enfrenta o fato de se encontrar sozinha de maneiras diversas. Algumas atingem um grau de autonomia e de plenitude que dispensam um contato social mais intenso. Porém outras pessoas, como citam os autores, são levadas à situação de solidão por afastamento do ambiente de trabalho, do local de residência e também pela morte dos parentes e amigos. A solidão seria assim o conjunto de uma série de fatores como o isolamento e as perdas decorrentes da passagem do tempo. As situações de isolamento

social facilitam a ocorrência da angústia de solidão que leva aos estados depressivos e regressivos, às doenças somáticas e inclusive à morte quando o distanciamento se torna muito acentuado.

As limitações físicas e psíquicas dos cidadãos de terceira idade, são geralmente consideradas pela sociedade como algo típico desta faixa etária, não dispensando a devida atenção, como refere Salvarezza (1991), às suas necessidades econômicas e sociais.

Henry e Cumming (1959), a partir de seus estudos com os indivíduos de terceira idade, formularam, na década de 50, uma teoria do desengajamento, ou seja, à medida que a pessoa vai envelhecendo sua participação social diminui em favor de sua capacidade de introspecção. Para os autores este não seria um fenômeno ocasionado por preconceitos sociais, mas uma característica normal do desenvolvimento. No momento em que as capacidades orgânicas e psíquicas diminuem, o indivíduo de idade se retrai para não entrar em conflito com o ambiente e consigo mesmo em decorrência de seus déficits orgânicos. Ao voltar-se apenas para suas necessidades não interfere no ambiente e portanto não sofre exigências do mesmo. Esse afastamento do idoso também cumpre um importante papel social de oferecer espaço no mercado de trabalho aos mais jovens.

A teoria do desapego sofreu muitas críticas e desencadeou nas décadas seguintes uma série de pesquisas, que conseguiram comprovar que a situação da população de terceira idade era diferente da demonstrada nas pesquisas de Henry e Cumming (1959).

Formou-se então a teoria da atividade defendida, segundo Neri (1993), por vários pesquisadores nas décadas de 60 e 70. O ponto principal desta teoria era o incremento do relacionamento social e o desempenho de papéis sociais que fossem socialmente aceitos e que produzissem desta forma bem estar ao indivíduo. Foram comprovadas as falhas da teoria do desapego, mas por outro lado houve uma supervalorização dos dados encontrados e não foram consideradas variáveis como a estrutura da personalidade e a forma de convívio social adotado durante a vida. O importante a considerar nesses estudos é que o convívio social, a atividade física e psíquica para serem benéficas e propiciarem prazer dependerão da forma como o indivíduo as vivenciou durante sua existência.

Dois pontos importantes são destacados por Salvarezza (1991) e precisam ser considerados a partir do trabalho de Henry e Cumming (1952). O primeiro é que a pesquisa desses autores foi realizada em um contexto social, durante a década de 50, em que as pessoas de idade realmente sentiam-se melhor em uma posição de retraimento, o que não definia que as gerações seguintes também tivessem que encontrar satisfação ou considerar normal esta forma de comportamento. O segundo ponto levantado, refere-se não à repercussão científica que os achados de Henry e Cumming (1959) tiveram, mas ao efeito na sociedade, que considerou esse modelo de inatividade como sendo natural e inevitável, adotando-o ainda em muitas circunstâncias.

Os períodos de lazer representam um fator muito importante para uma vivência satisfatória na terceira idade. Skinner e Vaughan (1985) salientam que a busca de pessoas, de atividades novas e de consequências imprevisíveis podem preencher este novo momento da vida. Masi (1978) desenvolveu um estudo sobre a atividade dos indivíduos da terceira idade, correlacionando a ansiedade implicada em níveis de ocupação. Os dados encontrados demonstraram que a ansiedade é maior nas pessoas que não desenvolvem nenhuma atividade, assim como as que exercem atividade produtiva possuem um nível de ansiedade superior aos senescentes com atividades esportivas. Os níveis de insatisfação e de ansiedade podem ser diminuídos, quando é propiciado ao indivíduo um perfeito funcionamento do organismo e estímulos diversificados para evitar os efeitos da acomodação e do isolamento, representando consequentemente maior segurança e autovalorização. Masi (1978) faz menção aos estudos de Murarov que indicaram o treino físico como responsável pela melhora nas reações subjetivas dos indivíduos da terceira idade, tais como irritabilidade, dor de cabeça e depressão, sendo estas pesquisas também confirmadas por Caetano (1990).

Uma pesquisa realizada por Albuquerque (1994) com 40 pessoas acima dos 65 anos, sendo 20 do programa do Serviço Social do Comércio (SESC) e 20 de asilos, constatou através do levantamento de um questionário que os senescentes precisam de um espaço onde possam desenvolver suas capacidades e estabelecer vínculos sociais, não sendo apenas o lazer e o descanso as atividades consideradas como mais significantes. A preocupação com o corpo e a necessidade de contato, de

acordo com a autora, tiveram um peso significativo nas respostas, demonstrando carência afetiva. Peixoto (1995) refere que principalmente nas camadas média e superior o cuidado com a aparência vai além da saúde e tem a função de disfarçar a idade e seduzir uma companhia.

A falta de ocupação e de atividades que impliquem em responsabilidade, são fatores estressantes que, de acordo com Caetano (1990), conduzem a sentimentos de desvalorização e inutilidade diante de uma sociedade competitiva e que valoriza a produção. Este fato torna importante a procura por novas atividades que estimulem a produção intelectual ao máximo, para mantê-la preservada. A mudança de ambiente é outro acontecimento desencadeador de estresse, pois o indivíduo da terceira idade possui dificuldades para adaptar-se a novas situações que não façam parte de seu modo habitual de viver.

As pessoas de terceira idade evitam situações que possam alterar sua rotina, com medo do desconhecido, mas quando conseguem romper esta barreira da insegurança se deslumbram com as novas oportunidades que podem alcançar.

O idoso brasileiro, segundo o pensamento de Vicente (1992), tem seu conceito de identidade formado a partir do trabalho e da produção. Portanto a aposentadoria segue um caminho contrário a este conceito social de atividade produtiva, que define sua existência no mundo capitalista. Torna-se difícil dentro deste contexto a pessoa aceitar se dedicar a atividades de lazer e cultural. Assim, segundo a autora, o indivíduo com o conceito social de produção capitalista perde o sentido mais amplo de identidade como indivíduo e como cidadão. Esta é uma aprendizagem difícil, é uma luta contra modelos sedimentados, mas não imutáveis.

Os idosos estão aprendendo a lutar por seus direitos e descobrindo a força de sua união. A partir do convívio social e da troca de ideias é que nascem novas motivações e a descoberta de conquistar qualquer área, seja na educação, na cultura ou na família.

Apesar de tudo, Novaes (1995) observa que a imagem das pessoas de terceira idade na sociedade brasileira está sendo alterada, principalmente pela conscientização de seus direitos e do espaço social que ocupam na vida do país. Envelhecer para a autora não é um processo estanque, mas uma contínua modificação. Algumas barreiras precisam ser transpostas, como

adaptações às novidades de uma sociedade em permanente modernização, além da renuncia aos antigos padrões de atitudes, principalmente a nível orgânico. Novaes cita a frase do escritor francês Paul Claudel:

> Oitenta anos – sem olhos, sem ouvidos, sem dentes, sem pernas e sem fôlego. E, no final das contas é espantoso: como se pode passar bem sem eles (apud Novaes, 1995, p.9).

A instituição da aposentadoria foi um prêmio concedido pela sociedade às pessoas que conseguiam chegar a uma idade mais avançada e que deveriam ceder seu espaço a uma nova geração. Assim as pessoas de terceira idade deveriam aproveitar seu tempo livre e improdutivo para atividades que sempre foram relegadas a um segundo plano devido à falta de tempo. O que tem ocorrido nas últimas décadas é que não foram montadas estruturas sociais que dessem apoio às novas necessidades das pessoas de terceira idade, que se descobriram abandonadas não só pela sociedade, como também pela família que geralmente tem outros interesses.

Beauvoir (1990) relata experiências em países como a Inglaterra, a Suécia, os Estados Unidos e a França que procuram incentivar as pessoas de terceira idade a juntarem-se em associações para não se deixarem dominar pela solidão e pela depressão. Esses grupos propiciam condições, segundo a autora, para que as pessoas tenham uma vida social ativa e muitas vezes produtiva.

O que está ocorrendo atualmente em nossa sociedade brasileira é também a formação de uma série de grupos que visam a convivência de pessoas de terceira idade de acordo com seus interesses. Esses grupos podem ser formados espontaneamente em associações de bairro, sindicatos ou por iniciativas governamentais.

O objetivo desses grupos não é produzir algo lucrativo no sentido de obter uma renda financeira, mas de obter satisfação através de determinadas atividades como dança, teatro, viagens-, artesanato ou até mesmo a aprendizagem de uma nova profissão ou de uma nova língua que faça com que a pessoa se sinta em crescimento, mesmo que aparentemente pareça que estas atividades não tenham sentido e aplicabilidade nesta altura da vida. O prazer obtido por pessoas de terceira idade que aprendem a ler é indescritível, pois é como se um novo mundo se abrisse.

Os centros de convivência são entendidos por Veras e Camargo Jr. (1995) como uma forma de minimizar a solidão, estimular o contato social e a descoberta de novas aptidões. Esses grupos propiciam um compromisso regular, que não apenas ocupa um espaço temporal, mas também preenche o vazio do sentimento de solidão que na terceira idade, quando frequente, traz danos à saúde física e mental.

A prevenção dessa situação, como enfatizam Léger, Tessier e Mouty (1994), não pode ser baseada na ocupação do tempo ocioso. O objetivo não dever ser criar lugares apenas para agrupar os iguais, como os albergues. Os grupos devem se formar a partir do desejo das pessoas de se relacionarem. Portanto o foco dos trabalhos de prevenção, para os autores, é fazer com que as pessoas de terceira idade descubram quais são suas *necessidades.* É preciso que parta de dentro para fora a conscientização do valor do contato social.

Através do trabalho realizado por Novaes (1995), a partir de vivências pessoais e experiências profissionais, foi observado que a terceira idade se caracteriza como a época em que as pessoas se redescobriram, encontraram velhos interesses e motivações, estabeleceram novos relacionamentos e projetos, continuando a utilizar o processo criativo. Existem na visão da autora várias formas de *envelhecer bem.* Algumas pessoas tentam manter seus horizontes sempre bem abertos, outras preferem se concentrar em atividades específicas, ou ainda outras optam por um envelhecimento sereno, dentro de certos valores estabelecidos. O importante é manter-se ativo e voltado para o mundo externo, sentir prazer em acompanhar os interesses do mundo. Projetar-se no futuro, criar novas metas, rever as experiências do passado para poder se encaminhar com maior maturidade para o dia de amanhã.

> Viver bem a velhice é uma responsabilidade pessoal e está diretamente ligada ao desejo de viver (Novaes, 1995, p.35).

Desde a década de 60 o SESC vem desenvolvendo um trabalho com as pessoas de terceira idade com o objetivo inicial de possibilitar oportunidades de convívio social. Atualmente como refere Prada (1996), este trabalho já ultrapassou as fronteiras do Brasil. Eles basicamente tem três tipos de programa: os *centros de convivência* com atividades de lazer sócio-recreativas; as *escolas abertas* com cursos e programas voltados ao esporte e à saúde; e o serviço de *preparação* para as pessoas que estão se *aposentando.*

Os trabalhos de socialização realizados no Brasil com a terceira idade tem merecido destaque nos Congressos de Terceira Idade. O último ocorrido em Cuba neste ano, demonstrou que o grupo Movimento Despertar para a Terceira Idade, coordenado pela professora de Educação Física Maria Helena Estrazula, possui uma estrutura de promoção das relações sociais na terceira idade ainda não alcançado por outros países. O grande mérito do trabalho realizado por este grupo, assim como outros, é a diversidade de atividades e o respeito pela autonomia do indivíduo, que é considerado como um cidadão com seus direitos de lazer e seu compromisso com o grupo. Eles continuam se sentido indivíduos produtivos, pelo contínuo estímulo e aplauso de seu público, seus ensaios são sistemáticos e levados com muito profissionalismo. Eles participam desde pequenos eventos, até congressos fora do país. Realizam viagens e possuem inclusive um bloco de carnaval.

Em Porto Alegre já é grande o número de grupos de terceira idade que se reúnem com objetivos diversos. Entre os vários existentes podemos citar as Pastorais de idosos como a da Igreja Santo Antonio e da Igreja Santana. A primeira além de oferecer missas especiais para a terceira idade, possui cursos de artesanato e pintura, e promove mensalmente reuniões com convidados especiais, dança e chá.

A Associação dos Idosos *A União Faz a Força,* fundado em 1989 promove semanalmente bailes de terceira idade, em que as pessoas têm a oportunidade de dançarem com seus companheiros ou de conhecerem novas pessoas, além de sempre realizarem viagens a lugares de interesse do grupo e a baixos custos.

Um outro tipo de grupo que se destaca em Porto Alegre é a tradicional Sociedade Esportiva Recanto da Alegria, SOERAL, com espaço cedido pela Prefeitura e instalações próprias no Parque Farroupilha. Este grupo tem a peculiaridade de ter em sua maioria homens e uma só mulher. O objetivo deste grupo é jogar bocha, cartas, dominó, damas, xadrez e principalmente conversar e fazer novas amizades.

A cada dia que passa criam-se em Porto Alegre novos grupos de terceira idade e agora também os clubes recreativos estão realizando além de suas festas tradicionais, bailes de terceira idade. O que está ocorrendo é que apesar das baixas aposentadorias as pessoas de terceira idade estão se

tornando ótimas consumidoras, pois já não possuem tantas responsabilidades com dívidas e com família podendo investir mais em si mesmas.

A terceira idade precisa ser vista como uma fase da vida cheia de expectativas e oportunidades que precisam ser conquistadas a cada dia. A sociedade brasileira precisa mudar sua forma de ver o envelhecimento simplesmente como uma degeneração, pois a expectativa de vida está aumentando cada vez mais, alcançando no Rio Grande do Sul uma média de 75 anos segundo os últimos dados do IBGE.

Nossos velhos, idosos, senescentes, indivíduos de terceira idade ou o termo que for mais adequado, precisam ser tratados de uma maneira diferente, eles não se conformam mais em receberem tratamentos infantis, ou em serem menosprezados. Eles continuam dentro do círculo familiar, mas começam a se expandir e formar novos grupos de convivência. O vínculo familiar não lhes dá mais a quantidade de estímulos que necessitam. O senescente entende que precisa estar sempre abrindo novos horizontes, precisa discutir, ser ouvido e acima de tudo continuar a ser um cidadão.

A ideia de *velhos doentes,* jogados em asilos pela família é algo que começa a se distanciar da realidade em que vive a terceira idade atualmente. As pessoas buscam cada vez mais sua independência financeira e tentam conquistar o afeto da família. É visível a alegria dessas pessoas quando descobrem que não precisam ficar em casa ou mendigar a atenção de filhos e netos. Todos os que participam destes grupos redescobrem seus interesses esquecidos em função dos fatores financeiros. Desta forma sentem-se realizados não só com essas novas atividades como também com as atividades rotineiras do lar.

Cerca de 40 pessoas a partir dos 60 anos que frequentam grupos de terceira idade da cidade de Porto Alegre quando se referiram ao grau de satisfação em relação às atividades que desempenham na sua rotina demonstraram um bom nível de contentamento. Algumas pessoas referem a possibilidade de liberdade que descobriram após o impacto da aposentadoria. O tempo ocioso se transformou em oportunidade para cuidar de si mesmo e para se dedicar quase que exclusivamente às atividades prazerosas.

Muitos participam de mais de um grupo de terceira idade, alguns que gostam de dançar chegam a ir a cinco bailes por semana. Um senhor de 74 anos considera excelente o seu nível de satisfação em participar dos grupo

de terceira idade. "Limpa o cérebro, me acordo mais satisfeito, o trabalho era uma obrigação", diz ele.

Em relação à necessidade de uma companhia são poucos os que se conformam em ficar sozinhos. Os que mantém o casamento se sentem mais companheiros e gostam de se dedicar aos netos. As pessoas que se separaram demonstram ter tomado uma decisão importante e madura em suas vidas, descobrindo novos prazeres com outras companhias.

A perda da saúde é o fator que mais atrapalha e que define a terceira idade, pois para eles a capacidade intelectual não se modifica a ponto de interferir em uma boa qualidade de vida. Para eles o espírito não se modifica com a idade, apenas o corpo. Um senhor de 69 anos comenta que "até os 65 anos sempre fui o mesmo, terceira idade está na cabeça. Ninguém pode se queixar, isso é um capítulo a mais".

Alguns expressam o desejo de voltar a ter vínculos de trabalho, uns até mantém certas atividades, mas o consenso é que o dinheiro não compensa a obrigação de se submeter às regras capitalistas, a tranquilidade principalmente após os 70 anos é algo precioso. "A vida começa aos 40 anos. A velhice começa aos 80 anos". Essa é a definição de um senhor de 80 anos que se sente satisfeito com a vida, mas que só sofre por ter perdido a esposa após 52 anos de casamento.

Um outro senhor de 71 anos diz que o mais importante é sentir-se útil a si mesmo e à família, tranquilo e com saúde.

> Para mim estou na primeira idade. Os anos chegaram e eu não tomei conhecimento. Com saúde e com fé. Me orgulho de dizer que estou na primeira idade. Os desequilíbrios que vieram eu equilibrei. Quem se desequilibra é que está na terceira idade.

No depoimento de um senhor de 63 anos, ele coloca que:

> Vejo a velhice chegar sem susto, sem saudosismo, cada fase tem coisas boas e ruins, assumo minha velhice, nunca paro, se o corpo aguenta. O importante é descobrir as coisas que se pode fazer e que dão prazer.

Uma senhora de 73 anos complementa este raciocínio referindo:

> Faço tudo com a maior alegria, não faço nada contrariada. Estou com 18 anos, não existe nem primeira, segunda, terceira ou quarta idade, o que existe é a alegria de verdade.

A vivência dessas pessoas que participam dos grupos de terceira idade pode não corresponder à realidade de toda a população de terceira idade, mas demonstra que esta fase da vida pode ser marcada por alegrias e satisfações. Os sonhos de futuro não são fantasiosos como o eram na juventude, mas cada momento da vida deve ser valorizado e bem vivido. A grande importância dos grupos de terceira idade é justamente possibilitar às pessoas continuarem tendo objetivos, crescerem pela troca de experiências e criarem.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, S. Viabilidade de um Centro para Terceira Idade. *Revista Psicologia Argumento,* n. 14, p.83-100, 1994.

ARRUDA, S. A Sociedade dos Descartáveis. *Psicologia, Ciência e Profissão,* n. 1, 19-20, 1986,

BEAUVOIR, S. de. *A Velhice.* Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1990.

BIRREN, J. E. Aging in América: roles for psychology. *American Psychologist,* v. 3, n. 38, p.298-299, 1983.

CAETANO, G. Envejecimiento y Stress. *Revista de Psiquiatría del Uruguay,* n. 55, p.41-58,1990.

CHARAM I. Aspectos Psiquiátricos e Sexuais do Envelhecimento. In: *Jornal Brasileiro de Psiquiatria,* v. 36, n. 1, p.17-28, 1987.

HADDAD, E. *A ideologia da Velhice.* São Paulo, Editora Cortez, 1986.

HENRY, W. E., & Cumming, E. Personality Development in Adulthood and Old Age. *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment,* n. 23, p.383-390, 1959.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil.* Rio de Janeiro, IBGE, 367 1993.

LECHTER, R. Aspectos Psicológicos de la Persona de Edad Avanzada. *Cuadernos de Psicología,* n. 6, p.111-119, 1994.

LÉGER, J. M.; TESSIER, J. F.; MOUTY, M. D. *Psicopatologia do Envelhecimento: assistência aos idosos*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1994.

MASI, J. A Ansiedade Implicada em Níveis de Ocupação e de Status nos Sujeitos da Terceira Idade. *PSICO,* n. 14, p.5-31, 1978.

MONTEIRO, M.; ALVES, M. Aspectos Demográficos da População Idosa no Brasil. In: VERAS, R. (Ed.) *Terceira Idade; um envelhecimento digno para o cidadão do futuro.* Rio de Janeiro, Editora Relume-Dumará, 1995.

NERI. A. L. Qualidade de Vida no Adulto Maduro; interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: NERI, Anita L. (Org.) *Qualidade de Vida e Idade Madura.* São Paulo, Papirus, 1993.

NOVAES, M. H. Psicologia da Terceira Idade; conquistas possíveis e rupturas necessárias. Rio de Janeiro, Grypho, 1995

PEIXOTO, C. A Sociabilidade dos Idosos Cariocas e Parisienses. *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* n. 27, p.138-149, 1995.

PRADA, C. Um País que Amadurece. *Problemas Brasileiros,* mai./jun., p.04-09, 1996.

ROSENBERG, R. Envelhecimento e Morte. In: KOVÁCS, M. J. (Ed.) *Morte e Desenvolvimento Humano,* São Paulo, Casa do Psicólogo, 1992.

SALVAREZZA, L. *Psicogeriatria; teoria y clínica*. Argentina: Paidós, 1991.

SKINNER, B. F.; VAUGHAN, M. E. *Viva Bem a Velhice; aprendendo a programar a sua vida*. São Paulo, Summus, 1985.

VERAS, R. P.; CAMARGO Jr., K. R. de. Idosos e Universidade; parceria para a qualidade de vida. In: VERAS, Renato (org.) *Terceira Idade; um envelhecimento digno para o cidadão do futuro*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

VICENTE, R. B. Educação Permanente; o desafio da terceira idade. *Revista Psicologia Argumento,* v. 10, n. 10, p.61-65, 1992.

WAGNER, E. Aposentado! *Psicologia Atual,* n. 41, p.8-40, 1984.

WEYNE, V. O que Você Vai Ser quando Envelhecer? *Psicologia Atual,* n. 35, p.34-35, 1983.

Gênero, saúde e risco no cotidiano do trabalho[*]

Carmem Ligia Iochins Grisci [**]
Ana Lúcia Pivetta [***]
Sandra R. Gomes [****]

Introdução

A pesquisa "Gênero, saúde e risco no cotidiano do trabalho" remete a uma proposta de criação de um Serviço de Atenção Integral à Saúde (SAIS, 1993) elaborada pela Pró-Reitoria da Comunidade Universitária e da Superintendência de Recursos Humanos de uma universidade federal.

Em 1994, responsáveis por tal proposta contataram o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, através de seu Departamento de Psicologia – Setor de Psicologia Social e Institucional, e o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Saúde Coletiva – NIPESC.

Tal contato gerou o projeto de pesquisa Saúde Mental e Trabalho: construção de cartografias de risco (1995), que veio a assumir características de "vida própria" ou autonomia. Inscrita nesta trajetória, a pesquisa que apresentamos desenvolveu-se no período de maio/1995 a abril/1996.

Tendo o Hospital de Clínicas Veterinárias (HCV) como "locus" específico a ser estudado, esta pesquisa adotou parte da Metodologia de Construção de Mapas de Riscos, adaptação de Fachinni (1991), mas seus resultados e discussões apontam para uma relaboração ampliada das questões relacionadas com sofrimento psíquico. Nos limites compreendidos por este texto, apontamos alguns itens considerados centrais: a problemática e relevância da questão; o contexto do HCY; a organização do trabalho e a

[*] Pesquisa realizada sob a coordenação e orientação da Prof. Dra. Tânia Mara Galli Fonseca/ Professora do Instituto de Psicologia/UFRGS.
[**] Mestre em Psicologia Social/PUC-RS, Pesquisadora recém-mestre FAPERGS vinculada ao NIPESC/IFCH/UFRGS. Atualmente doutoranda em Psicologia/PUC-RS.
[***] Bolsista de Iniciação Científica – PIBIC-CNPq/UFRGS, Estagiária de Psicologia do Trabalho.
[****] Bolsista de Iniciação Científica – PROPESP/UFRGS, Estagiária de Psicologia do Trabalho.

vivência de riscos; riscos e estratégias defensivas na perspectiva do gênero e algumas implicações metodológicas do trabalho.

Neste sentido, a análise centra-se numa alquimia de gênero/classe com ênfase na relação trabalhadores/as e ambiente de trabalho, proporcionando inter-relações com gênero e estratégias defensivas, a partir do seguinte problema:

Sob a ótica do homem trabalhador e da mulher trabalhadora, como pode-se relacionar gênero, saúde e risco no cotidiano do trabalho?

Problemática e relevância

No cotidiano do trabalho encontram-se homens e mulheres exercendo funções e ocupando espaços tidos, habitualmente, como trabalho de homem/espaço de homem e trabalho de mulher/espaço de mulher. Na concretude das realidades de trabalho e de vida desses/as trabalhadores/as, refletem-se tanto suas experiências reais quanto imaginárias, em que a vivência do risco em si ou a sua representação tem relação direta com sua saúde mental. Dessa forma, articular gênero e risco não significa hierarquizar diferenças ou buscar igualdades mas, simplesmente, ilustrar que há homens e mulheres vivenciando o risco no cotidiano do trabalho e que essas vivências podem, a exemplo de outras tantas, se dar de formas singulares.

Cabe lembrar que estudos sobre gênero (Costa, Barroso e Sarti, 1985) apontam para dois momentos/movimentos: o primeiro, direcionado à problemática da mulher, mantinha, em grande proporção, relação intrínseca com o movimento feminista; e o segundo, sob a perspectiva da inclusão, expandiu-se para a relação entre homens e mulheres em busca de compreensão sobre como se constroem as relações de gênero. A ótica dos atuais estudos sobre gênero não permite, então, homogeneizar os sujeitos, revelando, portanto, novos e específicos olhares para a relação gênero/trabalho, tais como analisam os estudos de Souza-Lobo (1991). Suas discussões elucidam que homens e mulheres são conduzidos/as a exercer determinados modos de sentir e interagir nas relações sociais, e que esses modos naturalizam as diferenças entre os sexos, negando, assim, seu caráter de construção social e histórica.

Gênero mostra-se, então, como categoria de análise impregnada no acontecer dos espaços constitutivos das relações de trabalho. Scott assim o define:

> O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos: o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder (1990, p.14).

Ao articular gênero e trabalho, verifica-se, em muitos estudos, uma relação intrínseca entre a dinâmica de trabalho e as práticas sociais exercidas por homens e mulheres confirmando que as mulheres tendem a buscar, no mercado de trabalho, ocupações marcadas pela representação de ocupações femininas que ao mesmo tempo lhes possibilitem integrar atividade doméstica e atividade assalariada (Souza-Lobo, 1991). São contextos como estes que permitem conhecer os modos de pensar e agir de homens e mulheres também sobre os riscos no trabalho.

Permitem, também, visualizar o próprio trabalho e seus ambientes como "generificados", inscrevendo-se nele e em suas práticas como forma de classificação e hierarquização. Para Bourdieu, a respeito de seu estudo dos Kabiles:

> A visão dominante da divisão sexual exprime-se nos discursos tais como os ditos, os provérbios, os enigmas, os cantos, os poemas ou nas representações gráficas (...). Mas ela se exprime igualmente bem nos objetos técnicos ou práticas: estrutura do espaço, organização do tempo, da jornada ou do ano agrário e muito especialmente nas técnicas do corpo, posturas, maneiras e atitudes (Bourdieu, 1990, p.7).

Se os/as trabalhadores/as devem ser vistos de forma "generificada", também os espaços de trabalho e o mesmo propriamente dito se colocam nesta perspectiva. Trabalhar, por outro lado, implica tal como demonstram alguns estudos da área (Guareschi e Grisci, 1993) na imersão total dos indivíduos nesse mundo do trabalho. A totalidade particular de trabalhadores/as se mostra igualmente influenciando e influenciada nos/pelos processos de trabalho. A saúde mental daqueles/as, no sentido de processo de subjetivação na vida cotidiana, merece, portanto, atenção especial na temática do risco. Os modos de perceber e agir a respeito dos riscos no trabalho, desde

a perspectiva "generificada" dos/das trabalhadores/as e do próprio trabalho, devem, outrossim, permitir buscar diferenciações que, entrelaçadas em diferentes categorias, ressaltam possibilidades à necessidade de pluralizar os próprios conceitos.

A literatura comumente enfatiza o risco enquanto possibilidade de dano/prejuízo e perda da saúde física dos trabalhadores/as. Zochio (1992) e o Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (1990) revelam que a atual abordagem se centra em aspectos biológicos e físicos da saúde. A necessidade do alargamento do conceito de risco se faz presente, visto que o entendimento da noção de saúde extrapola as concepções biologicistas sobre a mesma. No entanto, deve-se considerar que os modos de ser produzidos pelo trabalho, mesmo não se localizando às margens da "normalidade", são estruturadores de efeitos que repercutem na vida dos indivíduos e coletividades, para além da esfera do próprio trabalho (Tittoni, 1994).

Nesse sentido, a psicopatologia do trabalho abre o leque da concepção individualizante, possibilitando compreensões de cunho coletivo acerca do sofrimento e das "estratégias defensivas" (Dejours, 1987) desencadeadas por trabalhadores(as) no cotidiano do trabalho.

Desde tal tradição individualizante, pode-se vir a supor que a concretização dos riscos sob a forma de prejuízos/danos e perdas, poderia ser debitada aos próprios trabalhadores/as que se orientariam na direção de acidentes. Alargar o conceito de risco é, então, um esforço para pluralizar a compreensão da realidade social e identificar diferenças/igualdades que permeiam o universo da classe trabalhadora. Sua importância evidencia-se através de investigações sobre as condições de trabalho a partir da própria experiência dos trabalhadores/as (Fachinni, 1991).

Cabe ainda lembrar que a saúde mental não é considerada pela legislação no leque de doença ocupacional, o que se não leva a um reforço dos riscos que se apresentam invisibilizados e que comprometem a saúde mental de trabalhadores/as, no mínimo os desconsidera.

O Hospital de Clínicas Veterinárias: o contexto fazendo o texto

Arquitetura e a construção do imaginário

O HCV fora construído para atender, principalmente, animais de grande porte. Com a transformação da clientela em si e do volume de atendimento, muitos remanejamentos se fizeram necessários, implicando mudanças não só no espaço físico, como também em termos do trabalho e do status dos/as técnicos/as envolvidos/as.

As características gerais de sua arquitetura são construidoras da subjetividade de seus/as trabalhadores/as revelando, conforme aponta Harvey (1993) que a experiência do espaço e do tempo, enquanto categorias básicas da existência humana, mostram-se como fontes de poder social.

Da imagem dos casarões da época em que o hospital foi construído, que destinavam grandes cozinhas às mulheres, a realidade de hoje confina-as a uma lavanderia de poucos metros quadrados compartilhados com máquinas de lavar, de secar e autoclave. Na busca do contraditório, hoje encontramos servidoras detentoras de formação de nível superior igualmente marcadas pela falta de espaço físico adequado ao próprio trabalho e a outras necessidades: "*As mulheres veterinárias não tem banheiro. É muito horrível, é muito horrível* (...) *cada vez que eu vou fazer xixi todo mundo fica sabendo, é mijo público*"(NS/F).[1] Isso leva às mulheres a restringirem-se a horários tidos como mais adequados para uso do banheiro, como os de menor circulação e concentração de pessoas. As áreas mais transitáveis são as da parte da frente do hospital e dizem respeito à portaria, triagem, SAME e ambulatórios de pequenos animais, que são passagem constante tanto do público interno como externo.

A área tida como de maior concentração de trabalhadores de nível intermediário e de apoio é a do almoxarifado. Na farmácia concentram-se, em grande parte, trabalhadoras de nível superior e intermediário e na lavanderia concentram-se trabalhadoras de nível de apoio, em maior número, e intermediário. Com o calor, os trabalhadores concentram-se na parte frontal externa do prédio do hospital, onde refrescam-se e acompanham o movimento.

[1] Os sujeitos serão identificados por níveis: NS (Superior), NI (Intermediário), NA (Apoio), M (masculino), F (feminino).

Desta forma, fica claro que a arquitetura não é inocente e que as categorias espaço e tempo estão diretamente relacionadas a divisão de gênero, cabendo às mulheres os espaços diminutos e menos visíveis e os tempos furtivos, seja para desempenhar seu trabalho, seja para descansar, seja para utilizar o banheiro. Cabe ressaltar que o espaço físico do hospital, em geral, é considerado diminuto e não modernizado.

Uma grande família

O número de funcionários do HCV é de 45 efetivos (21 mulheres e 20 homens) e quatro terceirizados (uma mulher e 3 homens). Foi observada a existência de fortes redes de parentesco no quadro de servidores, predominantemente entre os de nível de apoio e intermediário. Nas atuais redes de parentesco é nítida a continuidade da história pregressa do hospital, e a sobre posição "vida pública *x* vida privada". A memória coletiva evoca fatos como casamentos, nascimentos, separações, amizades e rompimentos entre gerações que se sucedem. Durante muitos anos, a composição do efetivo de pessoal era, essencialmente, familiar. Acerca disso há o entendimento de que "*foram se gerando defeitos e vícios*" (NS/F), sendo que de apenas poucos anos para cá é que entrou gente que não é da vizinhança. Há, também, o registro de que o pessoal de apoio diminuiu e aumentou o número de técnicos.

A sobreposição da "vida pública *x* vida privada" é reforçada pela Vila dos/as funcionários/as nos arredores do hospital. Decorrente disso, perpassa a ideia de que no convívio familiar ainda se tecem relações de trabalho e, durante o trabalho, ainda se tecem relações familiares. Tal situação propicia que trabalhadores/as tragam seus animais para serem atendidos pelo portão dos fundos, quebrando fluxos de atendimentos, caracterizando-se enquanto pequenos favores familiares e de vizinhança. Os riscos inerentes ao processo de trabalho tornam-se, constantemente, inerentes ao cotidiano da vida familiar, seja pelo vai-e-vem dos filhos pequenos, acompanhando os pais e mães no hospital, por vezes, usando chinelos de dedos, seja pelos pais/mães que vão para casa com o uniforme de trabalho.

Enquanto modelo, a familiaridade que constrói as relações para além dos laços sanguíneos expressa-se também como medida de proteção diante de riscos vivenciais como agressões verbais ou corporais sofridas pelos/as

colegas de trabalho. Quando isso acontece, "*todo mundo se reúne para proteger. Somos uma grande família*" (NS/M).

A visibilização dos riscos: construindo um mapa

Os dados que registramos acerca da divisão, processo de trabalho e riscos são provenientes de reuniões com informantes-chave e realização de Grupo Homogêneo, de acordo com a Metodologia de Construção de Mapas de Risco empregada por Fachinni (1991).

Conforme combinação prévia feita em reunião para esclarecimento do trabalho e adequação de cronograma, realizamos seis encontros com Grupo Homogêneo, no HCY. Tais encontros foram realizados durante a jornada de trabalho dos participantes, duas vezes por semana, contando com 2h de duração em média, no período de novembro a dezembro de 1995. Participaram dos grupos 7 funcionários/as indicados/as pelas informantes-chave. Os/as participantes das reuniões são provenientes dos seguintes setores: SAME, Clínica de Pequenos Animais, Clínica de Grandes Animais, RX, Lavanderia, Manutenção e Nutrição. Com exceção dos funcionários da Secretaria, SAME, Recepção, Almoxarifado, Farmácia e Lavanderia, os demais não permanecem toda a jornada de trabalho em locais fixos.

À indicação dos participantes do grupo considerou-se representatividade de gênero, antiguidade e nível hierárquico. O número de participantes por grupo não se manteve constante. Observamos que alguns dos riscos apontados pelos/as trabalhadores/as do HCV não se enquadram nas categorias de Fachinni. E alguns dos riscos que este autor apresenta não foram mencionados no Hospital.

Os grupos foram norteados pelos seguintes tópicos principais:

a. REUNIÃO nº 1: Validação do mapa gráfico do HCY. Reconstrução do espaço físico devido às reformas ocorridas no Hospital.
b. REUNIÃO nº 2: Processo de trabalho. Construção e validação de fluxogramas das atividades consideradas principais.
c. REUNIÃO nº 3: Abordagem do cotidiano do trabalho e retomada de fluxogramas.
d. REUNIÃO nº 4: Abordagem dos riscos existentes no local de trabalho.
e. REUNIÃO nº 5: Abordagem dos riscos existentes no local de trabalho.

f. REUNIÃO nº 6: Decorrências dos riscos: problemas de saúde, levantamento de medidas de proteção existentes e propostas. Fechamento do grupo.

O HCV apresenta grupos de riscos característicos que vão além dos grupos de riscos levantados por Fachinni para área industrial (riscos que estão presentes dentro e fora do ambiente de trabalho, característicos do ambiente de trabalho, referentes a fadiga derivada da atividade física, organização e divisão do trabalho e de acidente). Tais grupos denominados – Das condições de trabalho e Vivenciais – contém riscos inerentes ao trabalho realizado e atingem diversos setores do hospital e a todos os níveis hierárquicos, com maior ou menor intensidade. São considerados abrangentes pela extensão que atingem e incluem: contaminação, agressão animal, espaço físico e salário no primeiro grupo. E relação funcionários(as) *X* animais, relação funcionários(as) *X* proprietários e estigma de funcionário(a) público(a), no segundo grupo.

Riscos e estratégias defensivas na perspectiva do gênero

Riscos e proteção

O leque que abrange o significado do risco tende a alargar-se sob o olhar do feminino que resgata a dimensão do invisível enquanto componente ativo da saúde mental, transportando suas consequências para além do território do trabalho e do tempo presente. E tende a arraigar-se na concretude visível do corpo danificado, sob o olhar do masculino.

A maior visibilidade e concretude dos riscos sugere ampliação do uso de medidas de proteção a ambos os sexos, o que não ocorre com riscos menos visíveis mesmo havendo conhecimento de suas possibilidades. A obviedade do risco, quando associada a nojo e repugnância reforça a proteção, sendo que o principal fator que passa a desencadeá-la encontra-se deslocado do risco para o nojo.

Os homens reclamam mais dos riscos do que as mulheres e não necessitam de estímulo para isto, assumem uma posição mais contestatória embora configurada como reações momentâneas. Já as mulheres falam dos riscos predominantemente quando estimuladas a fazê-lo e de forma mais ampla e profunda do que os homens. Elas expressam suas preocupações

com riscos derivados da falta de limpeza e organização do espaço físico e de materiais. Além disso, consideram-se e são consideradas por outras mulheres e por homens, como mais cuidadosas de si e dos outros.

A vivência de baixos salários, enquanto fator de risco à saúde mental foi tomada como referência comum em todos os níveis do HCV. Fonte de estresse, desinteresse, preocupações e insegurança que não se limitam apenas ao território demarcado do trabalho, "*o salário interfere diretamente*" nas demais relações dos/as trabalhadores como diz um trabalhador de NI, pois os *deixa* "*com a cabeça preocupada*" (NI/M).

Os homens reagem a isso com considerações predominantemente reivindicatórias. Ao ponderarem sobre o prisma da saúde, as mulheres referem que os baixos salários são fontes de risco pois a "*falta de grana, às vezes dá nó*" (NA/F) numa referência à saúde mental, pelas constantes preocupações familiares causadas. As consequências futuras da exposição atual ao risco mostram-se preocupantes para as trabalhadoras de todos os níveis. Em contraposição, preocupações desta ordem não foram mencionadas por trabalhadores de quaisquer níveis.

As formas como os/as trabalhadores/as vivenciam os riscos revelam-nos que os homens são mais expostos às situações de riscos por lhes serem atribuídos trabalhos mais arriscados que tendem a produzir comportamentos de maior valentia ou desconjuração do medo por parte daqueles, pois se não os adotam, podem vir a ser contestados acerca de sua virilidade. As mulheres mostram-se mais cautelosas ou "disciplinadas" (Souza-Lobo, 1991).

Isso pode despertar, num primeiro instante, a ideia de que as mulheres sempre se encontram mais protegidas dos riscos visibilizados e consensados como perigosos pela organização do trabalho, reforçada pelo fato de que na clínica de grandes animais praticamente predominam veterinários e enfermeiros homens, contando com apenas uma veterinária. Na clínica de pequenos predominam mulheres e a lavanderia, onde as tarefas são esterilizar, lavar e passar roupas, caracteriza-se como um reduto de mulheres. Mas isso não quer dizer que onde elas estão alocadas não se encontra riscos. São elas, inclusive, que levantam a questão dos riscos invisíveis, dos espaços diminutos e da dupla jornada de trabalho.

Através destas colocações reforça-se a ideia de que o gênero molda modos de proteção a serem adotados por homens e modos de proteção a

serem adotados por mulheres frente aos riscos do trabalho. Homens de todos os níveis assumem, frequentemente, uma postura de valentia, de enfrentamento direto do risco. As mulheres em geral, mostram-se mais precavidas, o que encontra suporte nos estudos de Souza-Lobo (1991).

Os depoimentos e a divisão das tarefas e do próprio espaço de trabalho tornam evidente a relação entre força física e trabalhos tidos como masculinos ou femininos. No entanto, não é só a força física que determina a divisão das tarefas entre homens e mulheres. Inclui-se neste rol a perspectiva de que há uma qualificação que se dá externa ao contexto do trabalho, dada pela vida, como inerente ao fato de ser mulher (Kergoat, 1982). Determinadas tarefas podem ser entendidas como estipuladas pelo fato de que a mulher "*tem um sentido de organização que vem de casa* (...) *elas cuidam a casa, cuidam o filho, então elas trazem tudo isso pra cá"* (NS/M).

O cotidiano do trabalho é demarcado e demarcante das diferenças entre homens e mulheres, já que é nítida a imputação dos serviços considerados mais leves às mulheres, enquanto aos homens reservam-se os serviços considerados mais brutos. Embora haja o reconhecimento por parte do homem da "*capacidade da mulher*" (NS/M) para realizar trabalhos a ela designados, há também, o fato de que eles até se dispõem a ajudar as mulheres nos trabalhos ditos pesados, pois a força física enquanto atributo masculino lhes é motivo de orgulho. Porém, não ajudam em trabalhos considerados leves como tão bem explícita uma trabalhadora: "*Vem cá me ajudar a cortar algodão, que eu tenho dois rolos para cortar e daqui a pouco nós temos que sair. Capaz, ele não vai fazer!*"(NA/F).

A prática do "cuidar" associada à mulher poderia levar-nos à percepção errônea de que o gênero é fonte exclusiva do modo de homens e mulheres se protegerem dos riscos no trabalho. Isso seria negar que a classe social vem definindo subjetividades desde o lugar onde os sujeitos estão inseridos. A classe entrecorta a vivência do risco, emergindo também no aspecto que tange à qualificação formal ou tácita de trabalhadores/as e das relações de poder daí provenientes.

O HCV, embora tenha uma dinâmica própria de funcionamento, é considerado como um apêndice da faculdade. Tal hierarquização institucional se evidencia nas relações entre os/as trabalhadores/as quando se tratam de questões do tipo quem manda em quem, numa luta surda de poder. A

queixa do ser mandado é central para os homens e periférica para mulheres de NI e de NA, revelando o disciplinamento apontado por Souza-Lobo (1991). A queixa central das mulheres localiza-se na desconsideração e desvalorização do trabalho realizado como se relegado a um segundo plano.

O saber legitimado serve para um ter poder sobre os outros. Em termos de incentivo ao uso de medidas de proteção, os/as trabalhadores/as de NS, bem como os/as professores/as desempenham papel fundamental: "*Lugar onde ninguém usava luva pra mexer* (...) *o professor botou luva e aí todo mundo passou a usar*" (NS/F). Desta maneira, os/as professores/as e técnicos/as de NS propagam ou não o uso de medidas de proteção frente aos riscos no cotidiano do trabalho, servindo como modelos aos NI e NA. Os/as trabalhadores/as de NS consideram-se melhor preparados para lidar com os riscos, em relação aos de NI e de NA, devido à sua qualificação e acesso a informações, mesmo que isso não os direcione à adoção de tais medidas incondicionalmente. Medidas de proteção tendem a ser mais adotadas quando o discurso da proteção vem acompanhado da prática de proteção. Neste sentido, prevalece a ideia de que não basta alertar os/as trabalhadores/as acerca das medidas de proteção existentes. É necessário fazer uso delas enquanto modelo, como refere uma trabalhadora de NS: "*acho que o que convence mais não é só falar. É por falar e vê que eu tô fazendo*".

Este pensamento é reforçado pela constatação de que a distribuição de equipamentos de proteção e medidas educativas como forma de proteção não seduzem nem convencem o pessoal de apoio. Isso demonstra que o conhecimento e a qualificação que os/as trabalhadores/as de NI e NA vão adquirindo sobre como lidar com os riscos se dá prioritariamente pela prática diária do enfrentamento do risco e não pela aprendizagem formal. Da mesma forma que vão aprendendo a arte de seu ofício, é pela convivência diária com os riscos que vão construindo suas defesas.

Produzindo estratégias defensivas

A partir do entendimento da organização do trabalho, torna-se possível comparar o hospital a outros congêneres e a fábricas caracteristicamente tayloristas. As fábricas evidenciam o quanto os postos de trabalho estão desprotegidos, uma vez que a organização do trabalho impõe riscos diferenciados aos/as trabalhadores/as alocados em espaços representativos de classe, propiciando maior ou menor aquisição de

conhecimento que os/as conduzirá a uma ação de proteção ou de não proteção frente aos riscos do trabalho, como revelam diversos estudos da área. No hospital, o pensamento de uma trabalhadora de NS também é revelador da abrangência dos riscos sobre a classe trabalhadora: "*Acho que tem riscos para todos, indiferentemente, são riscos que podem ser diferentes até, mas todos têm riscos*".

O descaso "oficial" pela saúde em geral também se evidencia no HCV enquanto serviço público de atendimento ao animal, onde um "valor" passa a ser-lhe atribuído podendo tornar-se determinante dos procedimentos a serem adotados, como explicita um trabalhador de NS ao dizer que "*no início* (da carreira) *a gente investe tudo no animal, material do hospital, o teu conhecimento e muitas vezes o proprietário não tem condições ou o animal não vale aquilo*".

A negação do valor afetivo do objeto do trabalho vem a caracterizar o que Dejours (1987, 1994) chama de estratégias defensivas coletivas, termo que designa construções coletivas inconscientes de trabalhadores/as utilizadas para evitar o sofrimento e garantir a continuidade do trabalho. Ao mesmo tempo, as estratégias são construtoras de uma "subjetividade coletiva", como colocam Guattari e Rolnik (1986), que interpela os/as trabalhadores/as. A avaliação feita por uma trabalhadora de NA remete a isto ao considerar as interferências do trabalho para além do espaço do trabalho, deixando claro o quanto trabalho e vida se fundem/confundem numa única rotina: "*eu tô ficando meio neurótica, sabe. Eu procuro me controlar porque eu acho que a família da gente não tem nada a ver*".

A vivência dolorosa do medo de estar "*ficando meio neurótica*", numa referência à perda da saúde mental, praticamente não é mais encontrada nas falas da maioria dos/as trabalhadores/as. A partir do momento em que elaboram defesas coletivas específicas eficazes, o medo dá lugar ao enfrentamento e a valentia diante do risco.

Morosidade, desânimo, desencorajamento contidos nas falas que retratam as solicitações de melhores condições de trabalho, tendem a desembocar em resignação. E o não reconhecimento dos méritos específicos de cada trabalhador/a por parte dos/as colegas, do hospital, da universidade, do governo e da sociedade em geral, aparece arraigado ao fato de que desempenho no fazer qualitativo/quantitativo do trabalho não é

considerado na hora das oportunidades devido a trocas de direção, rixas e discordâncias, ocasionando sentimento de desvalorização.

A vivência de injustiça que brota frente à questão insalubridade despersonaliza as relações ao atribuí-las à faceta do "legal", somadas à manutenção da rotina dos riscos como algo dado e imutável, acarreta reflexões do tipo:

> se um dia eu abro a boca e falo isso de novo (do risco no trabalho), eles vão dizer: "tu tá ganhando insalubridade", mas no meu contra-cheque é uma insignificância que não dá nem pra falar. o sentimento é uma coisa que fica com a gente (NA/F).

Ou:

> eles não se interessam pela gente. Eles só querem que a gente trabalhe, trabalhe, não dão as condições pra gente trabalhar (NA/M).

A emoção e o envolvimento demonstrado na prática das mulheres não se restringe a um ou outro episódio. Apresentam-se também quando elas resgatam gatos abandonados, guardam medicamentos vencidos com "*pena de botar fora*" (NS/F) e deixam passar todos os animais na triagem, comprovando que os modos de vivenciar as situações, com expressão direta da emoção, vem sendo alocados por este grupo como uma categoria reservada ao feminino.

Expressões de sofrimento dos/as trabalhadores/as do hospital derivam não só das condições de trabalho, cujo alvo principal é o seu próprio corpo, como também da organização do trabalho que atua a nível do interesse no trabalho e das relações entre as pessoas (Dejours, 1994). O ser "funcionário público" e o estigma que isso vem acarretando permeia todo e qualquer sofrimento colocando-se como elemento decisivo na subjetividade do/a trabalhador/a.

Neste estudo, pudemos comprovar que, para minimizarem/suportarem o sofrimento e continuarem exercendo suas atividades, as/as trabalhadores/as fazem uso de estratégias defensivas coletivas expressas em variadas situações ou de estratégias defensivas individuais quando as primeiras não dão conta de minimizar o sofrimento. O enfrentamento do sofrimento no silêncio, como revela uma trabalhadora de NA ao dizer que "*... até tem coisas que tá me prejudicando aquilo ali, muitas vezes eu me prejudico por*

não falar, entende?, procuro ficar quieta sempre, eu nunca falei nada" (NA/F) configura-se segundo Dejours (1994), como a "individualização máxima do sofrimento" .

Já o saber prático, representado pelo "*é botar o olho no animal e já sei o que ele tem*" (NI/M) mostra-se reforçado pelo recorte da antiguidade no trabalho. Quanto mais "*experiente*" (NS/M) o/a trabalhador/a maior é *a* "*segurança*" (NS/F) que sente ao lidar com os riscos.

Na forma de lidar com o risco, encontramos sua própria negação. Neste sentido, é possível considerar que, para os/as trabalhadores/as do hospital, o risco desencadeia duas posições predominantes. Pode ser vivido como algo perfeitamente manejável chegando até mesmo a sua descaracterização através de piadas que o banalizam circunscrevendo-o a qualquer situação/momento e lugar. Ou pode ser ignorado na crença alicerçada por "*ver todo mundo trabalhando assim e que nunca acontece nada de mais grave*" (NS/F).

A negação recoloca a questão do valor afetivo do animal como uma estratégia defensiva retratada no descaso do trabalho para com ele: "*Tipo assim, era funcionário que decidia que cachorro ia matar. Que isso.?* "*Ai, eu não vou botar esse pra dentro porque vai sujar muito, vou matar*" (NS/M).

A partir deste relato percebemos que para lidar com o sofrimento do trabalho pode tornar-se necessário destituir o objeto de trabalho de todo o afeto, até o ponto de restar somente indiferença na relação. Esta é uma estratégia defensiva adotada predominantemente pelos homens do hospital, que faz contraponto com o fato de as mulheres adotarem "a causa do animal" representada pelo passe livre na triagem e os gatos abandonados amontoados em gaiolas nos corredores do HCV.

Divergente da ação adotada pelos homens, a das mulheres também sustenta-se na negação, pois elas passam a não considerar o potencial de atendimento do hospital frente a demanda que se coloca e dos gatos virem a morrer contaminados nas gaiolas uns pelos outros.

Apesar disso, há elementos contraditórios já que é uma mulher quem pratica a eutanásia e por ocorrência de um incêndio no canil "*as mulheres pegaram suas bolsas e saíram correndo, enquanto os homens foram salvar os cachorros*" (NS/M). O episódio do incêndio evidencia o atravessamento

do gênero, vindo a intensificar demonstrações de fragilidade e medo por parte das mulheres. Evidencia, também, a valentia e coragem impetrada por homens ao salvarem, possivelmente de forma heróica, os animais que defensivamente procuram negar.

A prática da eutanásia por sua vez, retrata a necessidade de negação do valor afetivo do animal na rigidez dos critérios "*assim, assim, assim*" estabelecidos pelos próprios trabalhadores/as de NS, como fundamentais às relações de confiança entre os/as trabalhadores/as. A negação possibilita, tanto para quem cria os critérios enfaticamente referidos como para quem os executa, um envolvimento que se limita à ordem do procedimento cientificamente elaborado. Como assinala Dejours (1994), "*... as regras de trabalho são técnicas e também podem ser fundamentalmente regras éticas*" (p.136).

Negação e até mesmo desprezo pelo perigo nem sempre mostram-se suficientes e podem levar os/as trabalhadores/as a acrescentarem aos riscos do trabalho, os "*riscos das pe1formances pessoais*" (Dejours, 1994, p.70), verdadeiras demonstrações de valentia como a deste trabalhador de NS: "*Eu já cansei de drenar racites podres, tumores não sei o que com a mão a seco, porque eu precisava fazer ligeiro aquilo ali, né* (...) *Ah, meu Deus, a demanda hospitalar*" (NS/M).

A partir destes indicativos, reforça-se a ideia de que a forma pela qual as estratégias defensivas se expressam sofre o atravessamento do gênero, já que os encaminhamentos diferenciados por parte de homens e de mulheres os/as sustentam como homens valentes, destemidos e frios, e mulheres emotivas, mãezonas e frágeis, atribuições estas socialmente construídas e culturalmente intensificadas.

O apego às regras estabelecidas pelo grupo torna-se claro quando aos/as novatos/as não é permitido mudar algo que já se consagrou como uma regra, sob pena de destruir as defesas existentes. Então, mesmo tendo a percepção de que algo pode e deve ser mudado no contexto estabelecido o/a trabalhador/a novato/a acaba agindo como a maioria. Decorrente das regras estabelecidas pelo grupo, emerge o "fazer" estritamente necessário corporificado na forma da "urgência" ou do mando imediato.

O desfazer-se de pressões e trabalhos penosos atribuindo as responsabilidades à "terceirização", outros órgãos ou pessoas é uma

estratégia defensiva comum. Os exames periódicos coletivos se inscrevem numa ótica que também atribui a outrem, seja pessoa ou coisa, as responsabilidades. Vividos como "salvo-conduto" da saúde, são percebidos por trabalhadores/as dos níveis em geral como garantia de que nada de ruim lhes aconteceu "*ainda*" (NS/M). A mesma lógica é adotada na retenção de remédios vencidos para serem administrados aos animais diante de uma situação como a que descreve um trabalhador de NS: "*Chega um animal aí, que se não dá nada, morre... Então a gente pega o medicamento, triplica a dose e dá. Vê o que vai dor. Vai morrer mesmo! Algum escapa*" (NS/M). Assim como os remédios vencidos não curam, os exames periódicos que "*demoram seis meses para dar os resultados*" (NA/F) concentram uma vivência de descaso para com o sujeito do trabalho que se reproduz, como forma de defesa inconsciente, no objeto do trabalho.

Implicações metodológicas

A metodologia escolhida priorizou a experiência dos/as trabalhadores/as através de: realização de dezoito entrevistas individuais contemplando todos os níveis e diferentes setores; de dois encontros de duas horas com duas pessoas consideradas informantes-chave que registraram modificações no mapa gráfico do hospital e fizeram descrições do processo de trabalho; de seis encontros com um grupo homogêneo. As entrevistas individuais foram realizadas para o enfoque do gênero e mostraram-se complementares nesta investigação, possibilitando-nos comprovar os riscos que se encontram mais setorializados em atividades específicas. Os encontros do grupo contaram com uma pesquisadora coordenadora do grupo e com duas observadoras, – bolsistas estagiárias de psicologia do trabalho –, que realizaram registros de cada encontro através de relatórios.

Diferentemente da experiência apresentada por Facchini, os encontros do grupo homogêneo ocorreram em local e horário de trabalho dos sujeitos e também no fato de que o mapa gráfico do hospital não foi construído pelo grupo homogêneo, uma vez que ele já existia. Coube ao grupo redimensioná-lo à atual geografia do hospital que se mostra bastante diferenciada da inicial.

A constituição e ação para com o grupo homogêneo, baseou-se na metodologia de mapas de riscos, Facchini (1991) que se mostrou valiosa

para visibilizar aos riscos coletivos existentes no cotidiano do trabalho a partir dos quatro pressupostos básicos que sustentam sua operacionalização: a valorização da experiência do/a trabalhador/a, a não delegação da produção de conhecimento, o levantamento das informações por grupos homogêneos e a validação consensual das informações.

Ater-se ao método de construção de mapas de riscos de Facchini, em nosso entender, pode sustentar a discussão de saúde mental e trabalho ao alavancar as situações a que os/as trabalhadores se submetem, porém não privilegia o processo de construção de trabalhador/a devido a homogeneização gerada pelo próprio método no que diz respeito a gênero e classe. Além disso, cada grupo constitui-se singularmente e as vivências dos riscos derivam de uma cultura assegurada por fantasias e medos próprios, incrustados na arquitetura, nas formas de estabelecer relações e na organização e divisão do trabalho que só a descrição dos riscos não apreende.

A junção metodológica da construção de mapas de riscos com o referencial da psicopatologia do trabalho mostrou-se importante ao oportunizar o alargamento do conceito de risco, visto que a noção de saúde extrapolou as concepções biologicistas tradicionais, marcadas em geral por um discurso médico voltado para os corpos.

A análise considerou o contexto em que se insere o HCV através do leque de investigação para as facetas de sua história, de sua arquitetura, das redes de parentesco e da relação público/privado. Nossa investigação, além de descrever os riscos do cotidiano do trabalho no hospital através da construção do mapa de riscos, permite elucidar que eles não somente extrapolam o âmbito do corpo físico e do território do trabalho, como também causam interferências na qualidade de vida e nas relações dos sujeitos, cabendo às estratégias defensivas um papel importante no sentido de possibilitar entender que se os/as trabalhadores/as não estão se protegendo dos riscos com atitudes e equipamentos concretos/corretos de proteção, o estão fazendo psicologicamente. Contudo, sabemos que esta proteção, longe de proteger, alimenta comportamentos de exposição aos riscos por parte dos/as trabalhadores/as bem como a falta de medidas na estrutura para eliminar os riscos.

Ao nosso ver, a transformação das condições de trabalho com vistas ao bem estar e à proteção à saúde dos/as trabalhadores/as deve

fundamentar-se na descrição e análise dos riscos nos locais de trabalho e também no modo como as/as trabalhadores/as vivenciam tais riscos desde a perspectiva do gênero e da classe social, já que nossos achados condizem com a ótica que abrange os estudos destas categorias enquanto construtores da subjetividade dos trabalhadores e trabalhadoras.

Finalizando...

A construção do mapa de riscos do HCV evidencia que nenhum posto de trabalho está protegido ao apresentar uma enorme gama de riscos que atinge trabalhadores/as, estudantes, proprietários e animais, em geral. Riscos característicos do hospital, como a contaminação, tornam-se passíveis de atingir também os familiares dos/as trabalhadores/as, principalmente as/as de NA que moram na Vila da Universidade, através da prática corrente de ir para casa com a roupa de trabalho.

De um modo geral, os riscos afetam as pessoas indiscriminadamente devido a grande circulação que há no hospital em decorrência de locais específicos para atendimentos junto aos animais, com exceção das atividades de apoio como é a lavanderia. No entanto, a análise da vivência do risco no trabalho, pelos(as) trabalhadores(as) do hospital, identifica modos singulares diante do risco, segundo o gênero e a classe do trabalhador.

O conhecimento das pessoas, obtido através da qualificação formal/tácita, não as livra dos riscos, mas aliado ao gênero, interfere decisivamente na questão da proteção. O conhecimento ou falta dele propicia os cuidados ou descasos diante dos riscos e o gênero serve como suporte ao fato das mulheres mostrarem-se mais atentas aos riscos invisíveis que podem deixar marcas igualmente invisíveis, para o uso mais constante de equipamentos de proteção, bem como para o maior cuidado de si e dos outros como evidenciam muitos estudos.

Diante de todas as evidências decorridas desta pesquisa, sugerimos uma elaboração de planos específicos de implantação de políticas de saúde não homogeneizantes, com possibilidades de verificação e gerência de riscos, com acompanhamento das rotinas do hospital, já que o mesmo se encontra num momento de reformulação do espaço físico e de tentativa de profissionalização.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. La Domination Masculine. *Actes de la Recherche,* Paris, n. 84, set.1990.

COSTA, A.; BARROSO, C.; SARTI, C. Pesquisa sobre Mulher no Brasil; do limbo ao gueto? *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n.54, p.5-15, ago. 1985.

DEJOURS, Christophe. A Loucura do Trabalho; estudos em psicopatologia do trabalho. São Paulo, Cortez/Oboré, 1987.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian. Psicodinâmica do Trabalho; contribuições ela Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo, Atlas, 1994.

FACCHINI, L.A.; WEINDERPASS. E.; TOMASI, E. Modelo Operário e a Percepção dos Riscos Ocupacionais e Ambientais; o uso exemplar do estudo descritivo. *Rev. Saúde Pública,* São Paulo, v. 25, n. 5, p.394-400, 1991.

GUARESCHI, Pedrinho; GRISCI, Carmem L. I. *A fala do trabalhador.* Petrópolis, Vozes, 1993.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, Vozes, 1986.

HARVEY. David. A Condição Pós-Moderna; uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo, Edições Loyola, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE SEGURIDAD E HIGIENE EN EL TRABAJO. *Condiciones de Trabajo y Salud.* 2ª ed. [s.1.], [s.n.], 1990.

KERGOAT, Danièle. *Les Ouvrières.* Paris, Editions Le Sycomore, 1982.

PROPOSTA de Criação de um Serviço de Saúde na UFRGS-PRUNI e SRH. Porto Alegre. 1993. Mimeo.

PROJETO de Pesquisa – Saúde Mental e Trabalho; construção de cartografias de risco. Porto Alegre, 1993. Mimeo.

SCOTT, J. Gênero; uma categoria útil na análise histórica. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v.15, n.2, p.S-22, jul./dez. 1990.

SOUZA-LOBO, E. A Classe Operária Tem Dois Sexos; trabalho, dominação e resistência. São Paulo, Brasiliense/SMC, 1991.

TITTONI, J. Subjetividade e Trabalho; a experiência no trabalho e sua expressão na vida do trabalhador fora da fábrica. Porto Alegre, Ortiz, 1994.

ZOCHIO, A. Prática da Prevenção de Acidentes; ABC da segurança do trabalho. 5ª ed. São Paulo, Atlas, 1992.

Um passinho à frente, por favor...[*]

Maudeth Py Braga [**]

A legibilidade de uma cidade se expressa por sua cartografia, por sua organização espacial, pelos lugares e não-lugares, por onde circulam seus habitantes. Porque legível diante de nós, só tem sentido, como um livro, ao ser aberto. Quando mais manuseado, quanto mais nele se puder ler a vida que aí se inscreve, mais rico o sentido...[1]

Pontos de embarque

Que práticas são materializadas via o transporte coletivo por ônibus? Tal questionamento perspectiva uma análise social da ocupação do espaço em movimento. É o percurso tomado como objeto ao ser entendido como a vida social em trânsito. Nossa pesquisa focalizou a triangulação motoristas, cobradores e passageiros de ônibus com o propósito de discutir a relação trabalhadores-usuários deste serviço público essencial. Nesta relação tomam assento duas posições diferenciadas: para os motoristas e cobradores o ônibus é um lugar de trabalho e para os passageiros é um lugar de passagem. Ainda que de ângulos diversos, na ambiência diária, o que rodoviários e passageiros compartilham? *A experiência dos não-lugares.*

Augé (1994), entendendo os meios de transporte como produtores da vida social, introduz a noção de Não-lugares atento à questão da despersonalização em função das atividades de deslocamento nos espaços públicos de rápida circulação.

[*] Trabalho apresentado no VI encontro Regional Sul da ABRAPSO – Psicologia e Práticas Sociais. Dissertação de mestrado de autoria de Maudeth Py Braga, intitulada "Um Passinho à frente por favor: percorrendo Não-Lugares com motoristas, cobradores e passageiros de ônibus".

[**] Departamento de Psicologia, Universidade Federal Fluminense.

[1] REZENDE, B. Comentando Argullol: o caso do Rio de Janeiro. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura, nº. 23, p.59-68, 1994.

> Vê-se bem que por "não-lugar" designamos duas realidades complementares porém, distintas: espaços constituídos em relação a certos fins (transporte, trânsito, comércio, lazer) e a relação que os indivíduos mantém com esses espaços...[2]

A noção de Não-Lugares enquanto instrumental de leitura neste trabalho não se opõe a de lugares no sentido de que *a possibilidade do não-lugar está contida em qualquer lugar que seja.* Em assim sendo, são polaridades fugidias não dicotomizadas. Alia-se a esta perspectiva uma abordagem política da espacialidade proposta pela geografia que trilha pelo pensar de como os conflitos se espacializam.[3]

O transporte coletivo de passageiros, talvez por ser um ponto crucial na organização espacial das cidades, possibilita emergir uma suposta "função desestabilizadora" do não-lugar? Que matizes singularizam essa possibilidade no ônibus? Que modos de convivência são constituídos, no cotidiano, entre rodoviários e passageiros, considerando-se os dispositivos reguladores neste espaço?

Neste relato de pesquisa, apresentaremos as ressonâncias e dissonâncias advindas destas questões, bem como contaremos que cenários e itinerários foram dando contornos ao nosso campo de estudo.

Cenários e itinerários

Situadas num mesmo eixo de tensões e conflitos sociais as cidades do Rio de Janeiro e Niterói são contextos de nossa pesquisa, cujo trabalho de campo transcorreu no período de agosto à novembro/95. Conjugando momentos de observações e entrevistas (semi-estruturadas), o processo contou com a participação de 22 (vinte e dois) sujeitos, sendo: 6 (seis) cobradores, 4 (quatro) motoristas, 3 (três) despachantes, 6 (seis) usuários de ônibus e 3 (três) usuários de Kombi. Tomamos duas linhas de ônibus como dispositivo: uma que ligava o bairro de Marechal Hermes à Praça XV na cidade do Rio de Janeiro e outra que ligava o bairro de Santa Rosa ao centro da cidade de Niterói. Ambas eram operadas pela Companhia de Transportes Coletivos do Estado do Rio de Janeiro, cuja extinção foi decretada pelo

[2] AUGÉ, M. *Não-Lugares; introdução a uma antropologia da modernidade*. Campinas, Papirus, 1994, p.87.

[3] BECKER, B. *Abordagens Políticas da Espacialidade*. Rio de Janeiro, UFRH, 1983.

Governo do Estado do Rio em junho de 1996. A escolha das linhas se deu a partir de discussões com motoristas e cobradores nas 3 (três) garagens da empresa e em diversos horários. A linha "261", com 1h30 minutos de duração, foi escolhida por ter sido muito apontada e por percorrer diferentes trechos/contextos da cidade. A linha "11", cuja duração da viagem era de 15 minutos, foi mantida por atender às preocupações com a diversidade e com a viabilidade da pesquisa. Pensando numa contraposição, entrevistamos usuários de uma Kombi que ligava o morro do Estado ao centro de Niterói.

Nosso lugar de pesquisador foi passo a passo sendo construído, seja pelas confrontações que "os ângulos" da rua possibilitam, seja pelo compartilhar de passos, saberes e (dis)sabores com o grupo com o qual trabalhamos.

> prepare-se psicologicamente para ouvir tudo o que você não imagina (...) deixe em casa o relógio, bolsa e até o óculos...[4]

Percorrendo diferentes pontos da cidade na linha 261, percebemos que cada trecho tem suas próprias características, ou seja, a "linha 261" toma momentaneamente formas de viver pontuais, expressas em localidades como o Centro Comercial de Madureira, Favela do Jacarezinho, pontos finais da linha. São diversos códigos que circulam instaurando modos de funcionamento circunstanciais que vão desde a alteração de itinerário (comentado que quando há guerra do tráfico com tiroteios, o motorista "é avisado" para não passar pela entrada da Favela do Jacarezinho naquele período), a entrada em cena de personagens como baleiros (quem vende balas, doces), até a ocorrência de assaltos, partos, comemorações de aniversários.

Duas praças públicas ocupavam o lugar de ponto final na linha que percorremos no Rio: a Praça em Marechal Hermes e a Praça XV no centro do Rio. A cabine da CTC, o ponto do baleiro e uma família (uma mulher, um bebê e dois meninos menores) formavam um triângulo inseparável na Praça XV. O baleiro partilhava da rotina dos rodoviários dando, inclusive, informações sobre o serviço aos passageiros, com quem nas filas, estreitava laços, formando pactualidades seja nos pagamentos postergados dos doces vendidos, seja nos comentários sobre a luta diária.

[4] Luiz Carlos, cobrador, na sala de motoristas e cobradores em uma das garagens.

Arantes (1994), nos fala da guerra dos lugares,[5] aludindo a territórios de insegurança que se superpõem em alguns espaços urbanos, que são caracterizados por uma *temporalidade estonteante.* Ao tomar os lugares públicos de circulação na cidade de São Paulo, diz que flexibilizou conceitos como os de fronteira, lugares, território e mesmo não-lugar.

> A experiência urbana contemporânea propicia a formação de uma complexa arquitetura de territórios, lugares e não-lugares que resulta na formação de contextos espaços-temporais flexíveis, mais efêmeros e híbridos do que os territórios sociais identitários.[6]

Quanto mais nos aproximávamos do ponto final da Praça em Marechal Hermes, algumas placas apareciam com mais frequência afixadas nas casas com os seguintes dizeres: "Joga-se Búzios", "Explicadora", "Toma-se conta de crianças"... Nestes trechos, o ônibus enquanto espaço de convivência se estabelece em alguns horários, pelos "bate-papos" entre cobradores e passageiros ou na troca de comentários sobre o trabalho pela dupla motorista e cobrador. Nas mesas do "Bar J. Paulo", os mapas com os horários eram reavaliados, acompanhados. É no bar que os rodoviários comem, compartilham o café, vão ao banheiro.

A ausência de tempo/ambiente próprios para higiene e alimentação adequadas, a falta de manutenção dos veículos e queda salarial foram queixas muito mencionadas.

> Já estou saturado, é pegar cedo, largar tarde, não temos onde beber água. Vou almoçar lá para às 16:00h. Não temos onde ir ao banheiro...[7]

Na "linha 11", na cidade de Niterói, um bar também figurava como um espaço muito mais "próximo", com laços mais estreitados com os rodoviários do que profissionais da empresa. Aliás, a "empresa" aparecia nessa ambiência diária pelas notícias de privatização, corte de linhas, de pessoal. A intermediação, rodoviários ("nas ruas") e a gestão operacional se dava pelos mapas de horários regulados pelos despachantes e fiscais. A presença de

[5] ARANTES, A. A guerra dos lugares. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura, nº. 23, p.200-203, 1994.
[6] ARANTES, *op. cit.*, p. 191.
[7] Waldir, despachante.

mulheres enquanto cobradoras e despachantes ficava, no âmbito coletivo, diluída, seja nos uniformes comuns, pelos tratamentos assemelhados e no apelido de “Leão”, atribuído ao rodoviário, quando uniformizado.

> ... você para as pessoas aí fora, você vale a roupa que você veste, entendeu. Eles não querem saber que eu sou diferente dele, que ele é diferente do outro, você é tomado por um SÓ, entendeu...[8]

Apelidos, nomes e números oscilavam nos tratamentos entre os próprios rodoviários denunciando o caráter mais ou menos formal das situações de trabalho. Anonimato, pessoalidade e impessoalidade perpassavam falas e gestos. Podemos tomar como exemplo: o motorista colocar cortinas e/ou capas nos assentos particularizando um lugar de trabalho, a comemoração de aniversários no ônibus e o fato de, cobradores e motoristas serem chamados pelo nome, por passageiros.

> ... aqui sou um número, nem quando servi o quartel fui um número assim...[9]

> ... chamamos os colegas mais pelo apelido, depois pelo nome. Chamamos pela matrícula para identificação do trabalho, é quando está em serviçal agora em diálogo é pelo nome. Eu sou chamado pelo sobrenome...[10]

Trilhar na significação dos apelidos de “Leão” (Rodoviários) e “Boneco” (Passageiros) nos pareceu uma boa pista para pensar a relação entre esses dois lugares.

A analogia com o termo “Boneco” nos lembra os horários de rush o cansaço e uma tensão flutuante se diluem numa suposta indiferença. Os territórios individuais, quase sem fronteiras, são mesclados num certo embolar de corpos que são “acomodados” com as freadas, nas curvas.

> ... acho que somos bonecos porque jogam a gente para lá e para cá, principalmente nas curvas...[11]

A ideia de estar em uma luta e que tanto os passageiros quanto rodoviários são bonecos aparece assim:

[8] Ilma, despachante.
[9] Sidmar, cobrador.
[10] José Pina, despachante.
[11] Reuza, passageira.

> ... Boneco é nós mesmos que estamos em combate, né?...[12]

O transporte coletivo por ônibus compõe o viver nas cidades e no Rio, os rodoviários e passageiros, enquanto trabalhadores, apresentam a mesma dificuldade de deslocamento diário para o trabalho. O grupo que entrevistamos despendia, em média, 1h30m em cada viagem.

Numa conjuntura política nacional fragmentária, tempestuosa, o lugar do boneco é muito vulnerável, avaliamos. É uma verdadeira guerra! Mais que um campo de pesquisa temos um campo de embates, onde *políticas de lugares exigem novos lugares de políticas.* Na tensão flutuante dos processos urbanos é que vão se constituindo modos de viver, estratégias e táticas de sobrevivência. De acordo com Win Wenders, cineasta, o que desperta o interesse por um lugar são as vivibilidades,[13] as lutas, as resistências.

Apostando nas vivibilidades, é que identificamos a ideia de movimento, que o título “Um passinho à frente, por favor...” traduz. Passeando por esta expressão, pincelamos a discussão do “ônibus enquanto um não-lugar”.

Um passinho à frente, por favor

Pensamos que nos espaços públicos de circulação, como o ônibus, há uma multiplicidade de sentidos, de modos de viver, que se superpõem em instantes. *Por ser lugar de todos é terra de ninguém.* A experiência do anonimato se estabelece, de certa feita, nos lugares de rodoviários e passageiros. Circunstancialmente, um assaltante pode tomá-lo como seu território de domínio.

> ... Quando um assaltante colocou um revólver na minha cabeça no ônibus na linha 998, na cidade universitária (...) Neste caso o motorista é o primeiro alvo (...) eu só fiz obedecer (...) NESSA HORA O ÔNIBUS É O ASSALTANTE (destacamos)... fiquei com medo que os passageiros reagissem...[14]

De medo também fala um cobrador:

[12] Ilma, despachante.
[13] REZENDE, *op. cit.*, p.60.
[14] Neuzir, motorista.

> ... Estamos sempre com medo, pois não sabemos quem vai entrar na próxima parada...[15]

O conjunto de normas e procedimentos, dispositivo "regulador" do trabalho dos rodoviários, parece contemplar a perspectiva desse lugar, pois sua formulação supõe uma *previsibilidade* de ações e falas, impessoalidade e a existência de modos de sujeito passíveis de tomar "formas ideais" em consonância com as exigências das situações. O que está sendo ignorado é a especificidade dos processos sócio-culturais que ocorrem nas cidades? Vejamos alguns pontos das normas:

> Quando se der o caso de um ou mais passageiros se portar inconvenientemente no interior do ônibus, seja por influência de bebidas alcoólicas ou não, o motorista procurará, com serenidade mas energia, chamá-lo à razão. Não sendo atendido, o Motorista deverá parar o ônibus, junto ao primeiro guarda de trânsito que encontrar, solicitando deste a retirada do passageiro inconveniente.[16]

> Tratar os passageiros com cortesia, demonstrando paciência, tolerância e controle sobre si mesmo em todas as circunstâncias (sublinhamos) não alterando a voz ou usando linguagem descortês ou pouco decente e não fazendo gestos de ameaça, mesmo sob provocação. A cortesia anula discussões e queixas e facilita o serviço, ou melhor, CORTESIA GERA CORTESIA.[17]

Tomando a perspectiva do lugar de passageiro, se no ônibus temos passageiros, uma moradora do Morro do Estado diz:

> Na Kombi não tem passageiro, todo mundo é suspeito.[18]

Nossa descida no "alto do morro" foi um momento de grande tensão. A professora que nos acompanhava falava em voz alta de forma que nosso acesso fosse reconhecido. A realização das entrevistas na escola e no posto de saúde deveu-se ao fato de que não é em qualquer lugar que se circula. Além disso, o nosso lugar de professor pesou muito. Logo na subida do Morro havia uma "barricada" (um sofá, um tronco e um barril) que são

[15] Luiz Borges, cobrador.
[16] Secretaria de Estado de Transportes/RJ, CTC-RJ. Companhia de Transportes Coletivos. Normas de Procedimento Motoristas e Cobradores.
[17] Idem.
[18] Os entrevistados usuários da Kombi não foram identificados, à pedido, por questões de segurança.

usados para evitar o acesso de carros da polícia. É uma fronteira; são mundos em guerra.

> Uma Kombi acaba particularizando (sublinhamos) um processo de condução... não existe pontos de parada. Na prática a referência não são os pontos; são os locais de moradia, o bar, etc... Na Kombi você é mais um que está enchendo a Kombi e TEM QUE ESTAR (destacamos), junto, encostado nas outras pessoas.[19]

A Kombi é o morro em movimento. Até porque é a vida em trânsito, na Kombi, no ônibus, no elevador, no trem, na lancha, nas ruas. Com este pensar corroboramos a posição de Augé de que os não-lugares não abrigam nenhuma sociedade orgânica e existem, criam tensão solitária onde os lugares se recompõem, se reconstituem.

Tanto na Kombi quanto no ônibus, para entrar é preciso marcar lugar na fila. Mais do que nunca, é preciso que sejam marcados lugares de resistências à política governamental neoliberal brasileira. A participação de comunidades nas políticas públicas de transporte é uma prática de espaço quase ausente na realidade que encontramos ao entrevistar passageiros na pesquisa. Poucos conheciam o funcionamento do sistema de transporte coletivo da cidade onde moravam, demonstrando uma certa "resignação" com a falta de informações e no não atendimento de reclamações.

Espaço, segundo Certeau (1994), *é lugar praticado*,[20] e o discurso da cidade *é criado* pelos movimentos e atividades diárias. Seu pressuposto é o de que as práticas são constituídas por maneiras de fazer que escapam a modelos de uniformização. O andar é um ato de enunciação. Espaços de enunciação podem emergir apesar da regulação coletiva de ritmos espaços-temporais.

O tempo de viagem de cada linha é acompanhado por fiscais em diferentes pontos do percurso. Essa regulação do *tempo* de viagem não contava no grupo com que trabalhamos, com a participação dos motoristas. A manutenção da regularidade desse horário mantém os motoristas numa tensão permanente, sobretudo se considerarmos as adversidades de um trânsito como o das cidades do Rio e de Niterói. Os passageiros aludem a um "tempo de viagem" usando expressões como "em pânico", "matar o

[19] Professor de uma das escolas, que não é morador de morro.
[20] CERTEAU, N. *A invenção do cotidiano.* Petrópolis, Vozes, 1994.

tempo", "dormindo". A pressa de chegar, o sentimento de estar em trânsito, o fato de se considerar o "tempo de deslocamento" como a ser esgotado o mais rápido possível, certamente estão ligados a hipervalorização da atividade economicamente produtiva. A perspectiva utilitarista das relações marcam intensamente as relações sociais atuais.

Augé (1994), parece centrar sua preocupação nos efeitos dos processos de despersonalização num "planeta encolhido" pela velocidade da informação, meios avançados de transporte e trânsito. É o que denomina de superabundância espacial do presente que se expressa pela mudança de escala, pela multiplicação das referências energéticas e imaginárias, resultante de consideráveis modificações físicas populacionais. A mídia televisiva ilustra a superabundância de fatos que inundam o cotidiano; *é a história nos nossos calcanhares.* Circulamos por diferentes modalidades de produção de sentido nas propagandas, jornais, novelas, etc... quando passamos a *reconhecer* lugares e épocas díspares pela instantaneidade. A preocupação do autor parece residir no assolamento de singularidades pelas transformações aceleradas no mundo contemporâneo:

> *assaltado* (sublinhamos) pelas imagens que difundem, de maneira superabundante, as instituições do comércio, dos transportes ou da venda, o passageiro dos não-lugares, faz a experiência simultânea do presente perpétuo e do encontro de si. Encontro, identificações, imagem: aquele quarentão elegante que parece saborear felicidades inefáveis sob o olhar atento de uma aeromoça loira, é ele; aquele homem de face viril... ainda é ele; (...) Se esses convites à identificação são essencialmente masculinos, é porque o ideal do eu que eles difundem, é na verdade masculino...[21]

Pensando nos mais diversos "assaltos" que sofremos destacamos a seguinte fala:

> ... estamos vivendo uma liquidação de seres humanos.[22]

Na nossa leitura, as práticas que circulam no espaço urbano ônibus, compõem um jogo de territorialidades. Percorremos cenários díspares, de incertezas, provisórios. A provisoriedade é o que dá o tom aos modos de viver no ônibus, onde fluxos de não-lugares vão configurando cenários das cidades.

[21] AUGÉ, *op. cit.,* p.26.
[22] Sidmar, cobrador.

O psicólogo e a Unidade Básica de Saúde: o desvio de rumo*

Maria Lúcia Boarini **

O atendimento na área da saúde mental, no Brasil, até por volta da década de 70, era sinônimo de hospitais psiquiátricos e terapêuticas que privilegiavam o confinamento e a medicação. Este fato, muito combatido, nacional e internacionalmente, nessas últimas décadas, foi tema de discussões e críticas, muito se escreveu a respeito e muitas entidades e associações organizaram-se nesse sentido.[1]

Sem adentrar no relato dos fatos históricos,[2] no que tange ao setor de saúde mental, no Brasil, em nossos dias, alguns avanços legais podem ser registrados, como por exemplo a Portaria nº 224 que prevê o atendimento às pessoas portadoras de transtornos mentais na rede pública extra-hospitalar e por equipe multiprofissional (médico psiquiatra, psicólogo e assistente social), e o Projeto de Lei nº 3657 de autoria do deputado Paulo Delgado, que, atualmente, está tramitando no Congresso Nacional, que propõe a extinção paulatina dos manicômios e mais recentemente temos em discussão' o Programa de Apoio à Desospitalização.[3] Temos, ainda, tantos outros documentos oficiais (ou não) produzidos a partir de reflexões produzidas, sobretudo, na VIII Conferência Nacional de Saúde e nas I e II Conferências Nacionais de Saúde Mental. Não é possível, é claro, ignorar os sérios e complicados entraves sócio-políticos e financeiros que existem para que a legislação conquistada se cumpra de fato. Não há dúvidas, também, que para o avanço desse processo, é indispensável a vontade

* a) Este artigo é parte da pesquisa, desenvolvida e concluída em 1995, sob o título "Unidades Básicas de Saúde e Psicologia: Uma relação indefinida". b) Doravante o termo Unidade Básica de Saúde será designada pela sigla UBS.
** Mestre em Psicologia Social, Doutora em Psicologia Escolar, professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.
[1] Vide DAÚD JR, NACILE (1995).
[2] Nesse sentido contamos com extensa e rigorosa literatura, nomeada, não exaustivamente no relatório de pesquisa *Unidades Básicas de Saúde e Psicologia: uma relação indefinida.,* de nossa autoria.
[3] Esta nova proposta de atendimento a pessoa portadora de transtorno mental – o PAD – ainda está em discussão na Secretaria Nacional de Assistência à Saúde/Depto. de Assistência e promoção à Saúde.

política e a capacidade de enfrentamento de situações de crise, inevitáveis em tal empreendimento. E, nesse sentido, movimentos na sociedade civil e órgãos de classes (Conselho Regional de Psicologia, por exemplo) que se mantêm em luta pela recuperação da dignidade da pessoa portadora de transtorno mental (ou doente mental, como ainda é conhecido) têm contribuído para o rearranjo do sistema brasileiro de saúde.

Enfim, é uma longa e, entendemos, necessária discussão, todavia não é objetivo e nem ao proposto por este artigo. Por tal razão, vamos apenas marginalizar essa problemática, destacando, para maior aprofundamento, um de seus importantes vértices: a formação do profissional da saúde mental. Desse ângulo, uma interrogação se coloca: *considerando a forte tradição do modelo hospitalocêntrica no sistema de saúde no Brasil, sobretudo, e principalmente, no atendimento à pessoa portadora de transtorno mental, e a orientação para o atendimento extra-hospitalar, privilegiando o trabalho desenvolvido por equipe multiprofissional, como têm se caracterizado a formação do psicólogo para atuar na rede publica de saúde, e mais especificamente nas Unidades Básicas de Saúde? Nesse sentido, qual tem sido a contribuição da graduação em psicologia? A título de subsídios para o debate, algumas respostas podem ser colocadas.*

O desvio do rumo

Ao nos aproximar do que ocorre nos serviços de saúde das UBSs, que teoricamente devem ser a “porta de entrada” do “doente mental” ao sistema de saúde, não o encontramos, pelo menos, com as características definidas pela ciência. O psicótico ou neurótico extremamente comprometido, objeto da Reforma Psiquiátrica, já não buscam às UBSs porque ali não encontram atendimento. E se antes o faziam, o que pelo menos permitia o registro da sua existência,[4] atualmente passam direto (ou passam com ele) rumo ao hospital psiquiátrico. Isso não significa que, necessariamente, o indivíduo portador de transtorno mental deve ser tratado nas UBSs. Dependendo das condições do cliente, o tratamento vai exigir o encaminhamento a níveis mais especializados de atendimento. Porém “*a entrada*” no Sistema Único de Saúde - SUS (portanto, a triagem) pelos “cálculos oficiais” deve acontecer, normalmente, no nível primário de atenção à saúde. Dessa perspectiva o “desvio de rumo” não contempla os ideais da Reforma Psiquiátrica. Assim, em nossa pesquisa, constatamos que não há um serviço de referência para encaminhar o cliente, caso seja necessário; nem todas as UBSs que contam com a equipe multiprofissional (psiquiatra, psicólogo, assistente social) determinada pela Portaria nº 224, contando apenas com o psicólogo, que não tem competência para medicar, quando necessário e, pior que isso, há UBSs que não conta com um único profissional da área de saúde mental. Para concluir, não se conhece a demanda, nem mesmo a espontânea, a medida que os casos não atendidos não são registrados, o que compromete qualquer tentativa de estudo epidemiológico. *E neste rol de negativas, as discussões das Conferências, Resoluções e Portarias vão se transformando em letra morta. Mutatis mutandis tudo continua como dantes.*

[4] É necessário assinalar que no setor de saúde mental da rede pública, e no período por nós investigado, aboliu-se o registro da demanda espontânea que busca atendimento nas UBSs, eliminando-se, assim, a “fila de espera”. Registra-se, apenas, o paciente que será atendido.

A quem serve, então, o Serviço de Saúde Mental das UBSs?

A demanda infantil oriunda, geralmente, da instituição escolar. Essa é a resposta correta se tomarmos como referência os depoimentos ouvidos e adotarmos, como critério, a incidência numérica de atendimentos. Ao considerar as razões históricas para a implantação das UBSs (e estas foram criadas para oferecer um atendimento menos medieval ao “doente mental”) e o perfil da demanda que vem sendo atendida nesse setor da saúde, é possível afirmar que atualmente a criança absorve o tempo de atendimento que deveria ser oferecido ao “doente mental”. Não estamos com isto querendo dizer que o transtorno mental é um quadro específico da idade adulta ou negando que algumas crianças que são encaminhadas às UBSs sejam portadoras de transtornos mentais. Não é nosso propósito debater psicopatologia. O que estamos colocando em debate é a alta incidência da demanda (50 a 80% dos atendimentos do psicólogo dizem respeito à demanda infantil) que supera a expectativa divulgada pelo Ministério da Saúde brasileiro, que, fundamentado no estudo de Almeida Filho, discrimina “*o nível de gravidade para a faixa etária de 5 a 14 anos, registra a prevalência geral de 10%*” (1978).[5] E, sob qualquer prisma que

[5] Vide BRASIL. Ministério da Saúde (1990, p.21).

se avalie (acreditando ou não que toda esta demanda infantil seja portadora de "transtorno mental") essa questão é extremamente preocupante. Senão vejamos:

1. Se confirmada a psicopatologia das crianças que são encaminhadas às UBSs, o problema deixa de ser específico da área da Saúde para ser um problema federal ou de toda a população brasileira. Que país é (ou será) este que grande parte da suas crianças já apresentam transtorno mental? A saúde pública e seus profissionais assistem ou melhor, participam passivamente deste processo? Não é muito difícil absorver a elementar certeza de que o Brasil de amanhã depende das crianças de hoje.

2. Se não confirmada a psicopatologia dessas crianças mas se trata de "dificuldades escolares" ou de "famílias que não sabem lidar com seus filhos" e outras justificativas do gênero, a questão não deixa de ser preocupante sob outro prisma.

Através do resgate histórico das reformulações no sistema de saúde, fica claro que toda mobilização da sociedade vêm sendo definidas pela necessidade política-econômica-social de implantar um novo atendimento ao "doente mental". Ora, atendendo problemas escolares nas UBSs, reedita-se um procedimento das décadas de 30/40. Estamos nos referindo aos históricos Serviços de Saúde Escolar que existiram, com muita força, nas primeiras décadas deste século. Não vamos nos estender sobre tal assunto porque já o discutimos amplamente em pesquisa anterior (Boarini, 1993), mas apenas relembrar que apesar do rigor, dos objetivos, da determinação dos mentores e equipes (psiquiatras, psicólogos, sanitaristas, etc.) que atendiam os problemas escolares, estes (os problemas) atravessaram o século e, atualmente, são a prova mais contundente da ineficácia da medicalização/psicologização de dificuldades escolares.

A depressão[6] bate à porta da criança

Dentre as demandas que buscam atendimento nos serviços de saúde mental das UBSs, a depressão na infância merece destaque, pela frequência que é citada, nos depoimentos ouvidos. De acordo com a literatura existente

> estima-se que 8% das pessoas adultas sofrem de uma doença depressiva em algum período da vida que muitas vezes passa despercebida ou mesmo se confunde com "baixo astral" ou com "problemas existenciais" (Bernik; Moreno [19--]).

Estes autores colocam, ainda, a idade de 21 e 27 anos, respectivamente no caso do transtorno bipolar e depressivo recorrente, como o período de início do "transtorno de humor". Para Lee Fu[7] (1996) a depressão atinge 1,2% dos adolescentes na faixa dos 12 aos 16 anos. "*Quanto menor a idade, menor é a prevalência do problema. Nas crianças de 7 a 12 anos a depressão atinge 0,4% na população geral...*" (Jornal da USP, 1996, p.7).

Por ser um tema controverso, a depressão suscita muita polêmica nos meios científicos. Neste artigo não vamos adentrar no terreno da psicopatologia. Com este destaque, pretendemos, tão somente, chamar a atenção para a grande incidência de crianças que são encaminhadas às UBSs, cujos sintomas caracterizam um quadro depressivo. Ainda que se discorde da posição de Bernik e Moreno e entenda-se que a depressão é possível em qualquer idade, como afirma a Dra. Lee Fu, há que se convir que, se levarmos em conta a frequência com que esse transtorno afetivo aparece nas UBSs, não deixa de ser igualmente preocupante, e sob essa perspectiva, cabem algumas indagações: O que tem sido feito para responder a esta demanda? Qual(is) a(s) providência(s) tomada(s) para avaliar e dimensionar rigorosamente essa problemática? O problema de fato existe ou é resultado de um diagnóstico que o próprio profissional se diz perdido "na hora do diagnóstico diferencial"? Se confirmado o diagnóstico, reafirmamos a ideia que o problema, nesse caso, extrapola a circunscrição da Saúde Pública.

---

[6] "Pesquisas indicam que a depressão é um dos quatro distúrbios psiquiátricos mais frequentes. Não possuímos dados sobre sua frequência no Brasil. Se os valores em nosso país forem semelhantes aos observados nos Estados Unidos, a população adulta afetada deverá ser em torno de 6 milhões de pessoas. É fácil imaginar o impacto e a importância socioeconômica da depressão em nosso meio..." (Becheli, s/d).

[7] A psiquiatra Lee Fu é a coordenadora do grupo de transtornos afetivos do serviço de psiquiatria da infância e adolescência do Hospital das Clínicas, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Trabalho preventivo: o retorno do discurso higienista

A prevenção da saúde mental é o argumento, mais utilizado, para justificar o atendimento às crianças, quer seja internamente (na própria UBS) que seja externamente (trabalho em creches, por exemplo). Aliás este argumento não é nada novo e nem é uma criação dos psicólogos da atualidade. A prevenção é um conceito que não envelhece e nem se fragiliza com o tempo. Podemos ouvi-lo, soando forte, entre os médicos, sanitaristas higienistas e eugenistas do começo deste século. Apoiados nas convicções organicistas, esses profissionais propunham medidas preventivas tanto para se evitar a tuberculose, por exemplo, como para evitar/prevenir a "doença mental". Atualmente, estudos científicos e a autoridade do tempo transcorrido indicam o equívoco dessas convicções. Previne-se ou evita-se doenças cuja(s) causa(s) é(são) conhecida(s) e aqui voltamos a tuberculose como ilustração. E no caso da "doença mental"?

> Nada em nosso conhecimento atual permite-nos postular coerentemente a possibilidade de uma real prevenção da doença mental (...) Não se tome esta afirmação por uma defesa conservadora dos métodos desusados de tratamento psiquiátrico (...) (Mas) *Em nosso estágio atual de conhecimentos, suscitar nos indivíduos a expectativa de que a doença mental pode ser prevenida é, no mínimo, prova de ingenuidade* (Costa, 1989, p.64).

Não é demais insistir, como diz Jurandir Freire Costa (ibid.), que essa polêmica não tenha como objetivo desqualificar o trabalho externo às UBSs, desenvolvido pelos psicólogos, como por exemplo a atuação em creche. Trabalhos comunitários não, necessariamente, incluem a ideia de prevenção. A intervenção dos profissionais da saúde mental em outras instituições, escolas e creches, por exemplo, até certo ponto é necessária e prevista, na medida que impede encaminhamentos desnecessários às UBSs. O que não é possível aceitar sem questionamentos é a afirmação que trabalhos dessa natureza "previnam" possíveis transtornos mentais como se psicopatologias mentais fossem determinadas por relações lineares e causais sobejamente conhecidas, tal como ocorre com algumas doenças orgânicas.

O atendimento que não convence nem mesmo ao profissional que o oferece

Embora a terapia breve tenha indicações[8] para aplicação no atendimento à saúde pública, o entendimento e a atuação que vêm sendo adotados, dão-nos a exata dimensão de um padrão tecnicista que obedece rigorosamente técnicas delimitadas, padronizadas e com etapas predeterminadas. O problema eleito para atendimento tem que apresentar determinadas características, definidas a priori pela equipe de Saúde Mental, que possibilitará traçar um atendimento para atingir uma meta também calculada matematicamente. E a citação a seguir ilustra, com propriedade, esta afirmação:

> estamos fazendo atendimento breve de casos menos comprometidos, você pode trabalhar um único foco que a pessoa leva para atendimento e encerrado aquele processo breve a pessoa continua levando sua vida até o momento em que ela tenha um outro problema e que a gente possa trabalhar um novo foco (Ibid.).

Não é necessário enfatizar que os resultados de tal procedimento aproximam-se da descrença, dos próprios psicólogos, no atendimento que oferecem, que com variações de tom e forma desabafam:

> Eu tenho atendido algumas crianças em breve sim, mas são aquelas coisas que a gente faz e fica perguntando porque está atendendo em breve e o que fazer...

Ora, o atendimento da "doença mental" em UBSs (e outros níveis de atendimento extra-hospitalar) é um campo em efervescência. É um processo em construção, em que as coordenadas estão para ser definidas, onde as tensões determinadas por interesses conflitantes marcam presença no decorrer de todo processo. Coexistem, na sociedade, movimentos na direção da implantação dos atendimentos extra-hospitalares com outros movimentos que lutam por fechá-los, na medida que estes serviços extra-hospitalares representem a possibilidade de extinção do confinamento medieval que caracteriza, há séculos, os hospitais psiquiátricos. Devemos reconhecer que é a contradição explicitada, possível em uma sociedade democrática. Assim, ao se decidir por um desses projetos, há que se ter claro que as transformações não ocorrerão sem traumas, de forma linear e

[8] Vide Fiorini (1981, p. 28).

harmoniosa e, muito menos, optando por um padrão tecnicista de atendimento, em que parte ou "foco" de um problema individual sejam abstraídos para atendimento psicoterápico ou, na melhor das hipóteses, trabalha a "totalidade" particular do indivíduo alheado da sociedade da qual é produto e produtor.

Com este tipo de atendimento, perde-se de vista que apesar de todos os vieses políticos e econômicos que determinaram a implantação da atenção primária à saúde, esta é ainda uma das estratégias mais significativas para a implantação de um sistema de saúde, em países com muitas dificuldades sociais e econômicas como é o caso do Brasil. Perde-se de vista que a viabilização deste sistema de saúde exige um trabalho de investimento que envolva todos os segmentos da sociedade

> para que ela (a sociedade) possa ser educada e formada nesse sistema de atenção primária (...) e o papel dos técnicos (psiquiatras, psicólogo, assistentes sociais, etc.) (é) ajudar as pessoas a entender e enfrentar os problemas de saúde mental. Em outras palavras, o papel dos técnicos consiste em, sobretudo, ativar os recursos num processo de formação e não simplesmente gerir o tratamento (...) (Rotelli, 1991).

Sob essa ótica, se o psicólogo optou pelo trabalho em UBS e tem como determinação contribuir para alcançar os objetivos pelos quais, historicamente, a atenção primária à saúde foi criada, seus planos e práticas devem estar pautados em reflexões e decisões interdisciplinares e que priorizam o coletivo, o que não significa somatória de conhecimentos ou rejeição sumária do atendimento individual. Caso contrário, "*ao invés de (o técnico) poder criar uma maior riqueza cultural, uma riqueza das relações, ele se torna um agente de miséria*" (Rotelli, 1991, p.27). "Miséria" esta que parece já estar sendo sentida através da incerteza e insegurança, que produz no psicólogo um profundo mal estar: *Esta é uma das maiores angústias do momento. Estar usando uma técnica que a gente sabe que a maioria das pessoas não se beneficia dela.*

A incerteza do profissional encontra raízes na fragilidade de sua formação acadêmica

E essa fragilidade é ratificada em todos os depoimentos coletados com poucas variações de formas e perspectivas. Assim, o profissional queixa-se da fragmentação dos conhecimentos que lhe foram transmitidos, da "visão de mundo elitista" que prepara para o trabalho no consultório, o que reconhecem atender o "ideal de profissional liberal" do aluno, a inexperiência e/ou "visão acadêmica" do professor e outras avaliações que vão delineando o divórcio entre o mercado de trabalho e o que se aprende na Universidade. E quando isto não acontece é feita uma articulação equivocada tal como entender que "clinica é uma coisa e Posto de Saúde é outra". Tais depoimentos vêm confirmar o estudo que realizamos (Boarini et alii, 1991) em outra ocasião, quando concluímos que a insuficiência na formação do psicólogo, tem, a nosso ver, como uma de suas principais razões o grande distanciamento entre o que se "aprende" na universidade e o trabalho.

Para subverter a relação "desconexa" que existe entre as agências formadoras (universidade) e o setor da saúde pública, as sugestões oferecidas formam uma única voz: a necessidade de inserir, no currículo do curso de psicologia, disciplinas que abordem a saúde pública; a inclusão do estágio em UBSs como fonte enriquecedora da formação profissional; a necessidade de se criar situações que possibilitem o trabalho em equipe multidisciplinar e todos esses aspectos devem estar sob a responsabilidade de professores com experiência na área.

Não há dúvidas que esses aspectos são fundamentais quando se trata de preparar profissionais com grande probabilidade de serem inseridos nos serviços públicos de saúde mental. Contudo, em nosso entender, embora fundamentais esses aspectos, apenas acrescidos no currículo, não seriam suficientes enquanto psicólogos, professores e alunos não questionarem as instituições responsáveis pelo atendimento ao doente mental, não questionarem as respostas que o Estado brasileiro vem oferecendo a esse setor da sociedade e enquanto não se ter claro como a própria sociedade reage ao doente mental. E, aí nos ocorre a indagação:

> Atendendo apenas casos "menos comprometidos" e/ou crianças com dificuldades escolares, os psicólogos das UBSs não estão favorecendo o processo de exclusão do doente mental? ou ainda, o

> atraso do movimento de Desospitalização, fonte geradora do Sistema de Saúde que contempla a Atenção Primária à Saúde (ou UBS)?

Ocupando-se da "normalidade" e não da doença mental (casos mais graves) e, orientando-se por padrões tecnicistas de atendimento, os psicólogos abstraem a técnica da sua função social, abdicando, dessa forma, de seu mandato social. Em contra ponto, argumenta-se que há "n" justificativas para que isso ocorra. Justificativas que vão desde a falta de referência no Serviço, falta de equipe multiprofissional, até a falta de recursos econômicos e daí por diante. Quanto a isso não há dúvidas. Tratam-se de obviedades fartamente denunciadas pela imprensa comum, cotidianamente. Mas estas verdades reveladas não justificam incorporar e favorecer o anacrônico procedimento de continuar enclausurando milhões de pessoas em hospitais psiquiátricos onde (existem exceções?) as pessoas são destituídas de todo o poder ainda que seja sobre sua voz, seu corpo ou seus sentimentos, e ainda que tenham superado a crise pela qual foi internada. Parafraseando Rotelli (1992, p.73), afirmamos: *Pensamos que é ridículo continuar a usar as práticas psicoterápicas de uma maneira simplesmente tradicional, sem ter a coragem de enfrentar a complexidade dos níveis de intervenção para conseguir curar com dignidade as pessoas.*

E as agências formadoras? No geral continuam reproduzindo conhecimentos que impedem um confronto com as questões conjunturais mais problemáticas ou às vezes nem tão problemática como é o caso daquele profissional que se queixa do psicólogo recém-formado que ao ingressar na UBS reivindica uma sala própria ou o silêncio de seus frequentadores. Separam com muita facilidade a política da psicologia. A despolitização do psicólogo já é uma questão tão frequente e evidente que no Congresso Nacional Constituinte de Psicologia no eixo temático: formação profissional, entre outras propostas, definiu-se que

> A formação do psicólogo deve incluir seu posicionamento ético e político diante dos problemas sociais, inclusive em relação a organização da categoria, tendo este, uma postura de atuação na direção da construção da cidadania. (CFP, 1994, p.1)

Ao considerar a sabedoria popular que diz "que as leis só seguem os fatos sociais", com estas propostas do Congresso Nacional Constituinte de Psicologia, fica claro que não se trata de implicância de pesquisadores rebeldes, que frequentemente vem denunciando o distanciamento da

Psicologia dos problemas objetivos da Sociedade. É hora (ou já passou da hora?) das academias abandonarem a contemplação do descompasso entre as necessidades prementes da sociedade e o "saber" privilegiadamente técnico, que continua sendo oferecido aos nossos futuros psicólogos. Não se trata de rejeitar a técnica, o que é um equívoco inadmissível, pelo contrário, é necessário valorizá-la (a técnica) colocando-a a serviço de um profissionalismo menos caricatural.

Referências bibliográficas

BECHELLI, L. P. de C. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA CLÍNICA. *Uma Conversa Franca sobre Depressão.* Ribeirão Preto, [19--].

BERNIK, M; MORENO, R. A. *Depressão: mitos e verdades*. s/1, CIBA-GEIGY, [19--].

BOARINI, M.L.; MENDONÇA, D.; CONEGLIAN, L. *Psicologia e Unidades Básicas; uma análise crítica*. Maringá, 1991. Mimeo.

BOARINI, M.L. *Unidades Básicas de Saúde; uma extensão da escola pública?* São Paulo, 1993. Tese de Doutorado, IPUSP, 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Programas Especiais de Saúde/DINSAM. *Orientações para Funcionamento e Supervisão dos Serviços de Saúde Mental*, 1990.

________. Unidades Básicas de Saúde e Psicologia; uma relação indefinida. Maringá, 1995. Mimeo.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Propostas Aprovadas no I Congresso Nacional da Psicologia.* Campos de Jordão, 1994. Mimeo.

COSTA, J.F. História da Psiquiatria no Brasil; um corte ideológico. 4ª ed. Rio de janeiro, Xenon, 1989.

DAÚD jR., N. A Desinstitucionalização do "Doente Dental"; estratégias de superação de manicômios. *Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa.* Suplemento de Psicologia, Maringá, n. 6, Universidade Estadual de Maringá/Depto. de Psicologia, 1995.

FIORINI, H.J. *Teoria e Técnica de Psicoterapias.* 4ª ed. Rio de janeiro, Francisco Alves, 1981.

JORNAL DA USP. *Ansiedade/HC Reintegra Crianças e Adolescentes*. São Paulo, Universidade de São Paulo, ano 12, n. 356, 07/1996.

ROTELLI, F. Desospitalização: a transformação nas mãos dos técnicos. *Cadernos CRP-06,* São Paulo, CRP/06, 1991.

ROTELLI, F. Desospitalização. Conselho Regional de Psicologia/6ª região. *Anais do II CONPSIC,* São Paulo, Oboré, 1992.

Representações de maternidade de pacientes e terapeutas: questões para a prática da psicologia nos serviços públicos de aaúde de Teresina-PI

Magda Dimenstein *

Este trabalho tem como objetivo discutir a representação de maternidade pregnante entre os profissionais de psicologia e apontar as diferenças existentes entre esta representação e aquela próprias às mulheres atendidas nos serviços públicos de saúde de Teresina-PI. Meu interesse é mostrar que grande parte dos problemas e fracassos vividos pelos profissionais de psicologia pode ter suas raízes nestes diferentes modelos de maternidade que comparecem nas entrelinhas da relação terapeuta-paciente, sendo, portanto, algo que atua perifericamente na relação, sem se tornar concretamente objeto de investigação por parte dos psicólogos.

O Instituto de Perinatologia Social do Piauí (IPSP) é uma instituição estadual que conta com a presença de uma equipe de quatro psicólogas, a qual foi criada com a finalidade de realizar um trabalho de assistência à mulher partindo de uma perspectiva mais integrada e globalizante, juntamente com outros profissionais. Ao longo dos anos inúmeros problemas foram surgindo no setor de psicologia, desde uma reduzida procura por parte da população local e do aumento gradativo dos casos de abandono dos tratamentos logo nos primeiros encontros, até uma visível dificuldade de integração dos psicólogos nas equipes e, principalmente, de identificarem as causas dos problemas e de propor soluções eficazes. Aqui, no entanto, vou me limitar a abordar um dos aspectos que contribuem para tal situação dos serviços, a saber, as diferentes representações de maternidade de pacientes e terapeutas.

Como mencionei acima, os problemas da equipe de psicologia foram se intensificando devido a um desacordo estabelecido entre as suas propostas e a das pacientes quanto ao acompanhamento psicológico, no que diz respeito à sua necessidade, à frequência e duração das sessões, assim

* Psicóloga, Mestre em Psicologia Clínica pela PJC/RJ e Doutoranda em Saúde Mental no Instituto de Psiquiatria (IPUB) da UFRJ, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo M. Vasconcelos.

como em relação aos seus objetivos e temas abordados. Esse impasse que se estabeleceu entre os pacientes e terapeutas no setor de psicologia propiciou a emergência de uma verdadeira crise no nosso campo de trabalho, onde a equipe foi levada a questionar a validade e a utilidade prática dos seus conhecimentos. E foi igualmente por intermédio deste impasse que foi possível compreender que os problemas tinham sua origem no próprio projeto de atendimento psicológico dedicado às gestantes, pois tratava-se de um proposta descontextualizada, fundamentada em pressupostos universalistas em relação à mulher, ao modelo de família e à questão da maternidade. Ou seja, o problema residia no próprio setor de psicologia, ao invés de estar nas pacientes, na sua falta de interesse ou de capacidade de compreensão, tal como frequentemente acreditávamos.

Acredito que isto guarda uma relação direta com a predominância, no campo da psicologia, de enfoques em que o indivíduo é tratado como um ser abstrato e a-histórico, desvinculado do seu contexto social (Spink, 1992; Bezerra, 1992). Isto, na minha opinião, deve-se ao fato de que é pouco frequente no treinamento do psicólogo, a introdução de temas macrossociais que possibilitem a discussão das determinações sócio-culturais dos fenômenos psicológicos. Além do predomínio de teorias essencialistas e universalistas no campo da psicologia, as recentes discussões na área da saúde pública acerca do papel da psicologia, têm trazido contribuições valiosas no sentido de mostrar a descontextualização das formas de atuar dos psicólogos nas instituições públicas de saúde.

De acordo com Silva (1992), a formação do profissional de psicologia prioriza praticamente um único modelo de atendimento, o qual é direcionado aos padrões de classe média, que por sua vez, é ampliado à população que frequenta as unidades de saúde de maneira equivocada. Ou seja, observa-se uma tendência nos profissionais de psicologia a reproduzirem o modelo de atuação clínica privada nas instituições de saúde, independentemente dos objetivos das mesmas e das características da população nelas atendidas. Além disto, possuímos uma determinada ideia – tida como universal – do que seja saúde e doença, suas causas e possibilidades de tratamento e cura, que na verdade nem sempre é compartilhada por todos os pacientes. Isto consequentemente tem repercussões a nível da eficácia do atendimento dispensado à população que frequenta essas instituições públicas. Concordo com Silva que

> os métodos e as técnicas privilegiados na formação do profissional do psicólogo, em geral importados de outras realidades, têm sido pautados em valores sociais completamente diversos do das populações que se apresentam nas instituições públicas (1992, p.32).

Diante de tal situação, faz-se urgente que a psicologia – enquanto teoria e prática clínica – repense seus pressupostos básicos, as categorias universais com as quais lida e, introduza no seu campo de saber outras categorias de análise que levem em conta a dimensão histórica e cultural dos comportamentos humanos. Considero que só adotando uma perspectiva mais globalizante e dinâmica, a psicologia pode configurar-se como um saber útil à população que frequenta as instituições de saúde em geral. Borges et alli (1989) tentando analisar a situação da saúde da mulher em nosso país, entendem que o fato dos agentes de saúde se mostrarem incapazes de incorporar e entender a linguagem corporal das mulheres pobres, frequentadoras dos serviços de saúde pública, tem sido um dos motivos mais fortes, não só para induzir permanentemente a uma repressão de demanda ao serviço de saúde, bem como para explicar as taxas elevadas de evasão e abandono de tratamento, fatos que demonstram claramente o fracasso das práticas terapêuticas oficiais, entre as quais incluo as "psi". Este trabalho é, pois, uma tentativa de abordagem da maternidade numa perspectiva diferente daquela comumente utilizada entre os profissionais do campo "psi"[1] que a toma enquanto essência feminina e consequentemente, da ordem do universal. Para atingir essa meta, busco apoio em algumas categorias sociológicas básicas – como o conceito de representação social – e compartilho com um dos pressupostos fundamentais do campo da antropologia que questiona a possibilidade de pensar o ser humano como invariante e universal, e afirma que a "natureza humana" não é senão um artefato cultural.

Com base em teóricos da sociologia como Durkheim, Weber, Marx e seus seguidores, Minayo (1992) apresentou os principais pontos de convergência desses autores em relação ao conceito de representação social. Assim, segundo a autora, podemos entender por representações sociais as ideias, imagens, concepções e visões de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade, as quais estão vinculadas à prática social. Ou seja, cada grupo social elabora representações de acordo com a sua posição

[1] Estou aqui tratando de psicólogos, psiquiatras e psicanalistas.

no conjunto da sociedade, representações essas que emergem de seus interesses específicos e da própria dinâmica da sua vida cotidiana. Nessa perspectiva, as representações são essencialmente dinâmicas, são produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e, construções que têm uma função de orientação – já que situam o indivíduo no mundo, e situando-o, definem sua identidade social. A partir disso, é possível dizer que há uma certa homogeneidade das representações de um grupo social – o que não significa igualdade – já que são indivíduos que compartilham de um universo simbólico e de uma mesma estrutura de linguagem. Acredito, pois, que as representações de terapeutas e pacientes configuram-se sob formas diversas, levando-se em conta que pertencem geralmente à classes sociais distintas.

Aqui, parto da premissa básica de que a maternidade, enquanto um laço que une mãe e filho, é uma construção social e não uma predisposição natural da mulher, uma essência feminina que independe do tempo e lugar, tal como é preconizada pelo discurso médico e psicológico. Dessa forma, como qualquer outra questão humana, ela é indissociável do contexto, dos códigos, dos valores e crenças, enfim, das representações de uma sociedade. Portanto, a maternidade enquanto expressão humana, está condicionada historicamente e se constrói a partir das relações sociais concretas. Compreender a maternidade sem levar em conta o jogo das tensões sociais e do saber médico, assim como as representações sociais vigentes numa determinada época ou grupo social, é admiti-la como uma experiência que se constitui a priori, fora do social, da cultura e da linguagem. Isto, na minha opinião, é impossível de ser concebido, pois não se pode pensar o ser humano desvinculando-o da realidade social na qual está mergulhado e o momento histórico singular de sua existência. Este é um aspecto crucial dessa discussão, pois na medida em que tomo a maternidade como uma construção social, estou defendendo a ideia de que seu significado é variável culturalmente, de uma sociedade para outra, e dentro de uma mesma sociedade, entre as classes sociais.

Em relação a essa questão, os trabalhos de Boltanski (1972), Ariès (1981), Badinter (1985) e Del Priori (1993) vêm corroborar a ideia da existência de diferentes configurações da maternidade. Estes autores mostraram que ao longo da história assistimos a uma infinidade de representações de maternidade, as quais variaram em diferentes sociedades

e em diferentes classes sociais. Estas diferentes práticas de maternidade, por sua vez, estiveram atreladas à própria condição feminina, ao lugar ocupado pela mulher na sociedade, às relações familiares e conjugais, ao valor dado à criança pela sociedade e à ideia de infância vigente em uma determinada época. É possível, pois, compreender que as diversas faces da maternidade ao longo dos séculos, têm relação com os valores pregnantes na sociedade, com as representações em torno da sexualidade e do corpo feminino, de forma que extrapolam os dados simplesmente biológicos e possuem um extenso conteúdo sociológico e antropológico. Com essa referência, considero a maternidade uma via privilegiada para se conhecer práticas sociais e representações, já que diferentes apropriações podem ser feitas na construção dessa representação, tendo em vista o contexto no qual o indivíduo está inserido.

Este ponto de vista que adoto certamente sofre muita resistência em nosso meio profissional pois sabemos que a representação dominante de maternidade é aquela mediada pelo discurso médico, que por sua vez a toma enquanto realidade biológica, independente dos aspectos históricos e sociais. Concordo com Mitjavila et alli que a maternidade no discurso médico é despojada de sua condição social:

> ela aparece naturalizada em virtude de um padrão de normalidade construído sobre as bases biológicas da capacidade reprodutiva das mulheres, cujas expressões materiais são dadas pela gravidez, parto, cuidado com as crianças (1994, p.288).

Este padrão de normalidade no entender das autoras é muito mais de natureza axiológica, isto é, referido aos valores morais, do que propriamente de natureza técnica. Daí, é possível dizer que há uma verdadeira imagem estereotipada da maternidade predominante no discurso médico, que pode ser extensiva ao discurso "psi", que aponta, consequentemente, a existência de um modelo normal de maternidade:

> A maternidade aparece como um sacrifício inerente à própria condição biológica da mulher, exigindo que comprometa desde a administração do tempo dedicado ao exercício de outros papéis até o cuidado com o próprio corpo (...) Para a medicina clínica, uma mãe "normal" é aquela que está disposta a organizar a totalidade de sua vida cotidiana em função do cuidado com os filhos. Além disso, esse tipo de discurso tende a conceber que certas funções da vida

> reprodutiva, como por exemplo, a alimentação do filho, constituem uma responsabilidade exclusivamente materna, ou seja, as obrigações maternas são naturais e as responsabilidades paternas eletivas (Mitjavila; Echeveste, 1994, p.290).

Por sua vez, às mulheres que de alguma forma escapam a este modelo de maternidade, como por exemplo aquelas que não querem ou não podem amamentar, o estigma de ventre estéreis, mães más, bruxas e malditas, é colocado. Para Borges,

> aquilo que poderia ser um desejo da mãe: amamentar e cuidar do bebê para que ele sobreviva, apresenta-se como um imperativo moral e como a expressão socialmente reconhecida, de uma nova afeição materna (1989, p.65).

Considero que esta orientação naturalizadora da maternidade predominante no discurso médico é, entre todas as formas de essencialismo, o mais difícil de ser erradicado pois encontra um aparente fundamento no próprio corpo da mulher. Segundo Knibiehler (1986), na edificação do saber médico moderno, ficou estabelecido um *continuum* entre feminilidade e maternidade e ainda entre sexualidade feminina e reprodução, onde se pode compreender que a maternidade está inscrita como um dado imediato da feminilidade e função da natureza. O estereótipo da natureza feminina e sua predestinação à maternidade aponta, na minha opinião, para o aspecto da medicalização em torno da saúde e do corpo da mulher e a consequente normatização dos comportamentos femininos. Dessa forma, uma dos objetivos deste trabalho é mostrar de que maneira as mulheres das classes populares de Teresina representam a maternidade, pois nos parece importante considerar a implicação social e cultural dessas representações, em contraste àquelas próprias dos terapeutas, geralmente pertencentes às classes média/alta da nossa sociedade.

Fundamento este estudo nos trabalhos de alguns profissionais que, a partir das suas experiências com diversos segmentos da sociedade, procuraram questionar alguns conceitos, que são na realidade, os pressupostos que fundamentam as teorias "psi" e tentaram situá-los no terreno histórico-cultural em que emergiram. Estes conceitos, por sua vez, são aqueles que dão suporte ao nosso projeto de atendimento em Teresina, de forma que tais questionamentos serviram para mostrar a total inadequação das nossas propostas e a necessidade de reestruturação do

projeto em vigor. Estou me referindo ao modelo de indivíduo, de mulher, família, sexualidade, casamento e certas representações como a de sofrimento psíquico, corpo, saúde e doença, normal e patológico, entre outras, pressupostos como universais pelas teorias "psi" (Lo Bianco, 1981; Santos e Russo, 1981; Durham, 1983; Ropa, 1983; Augras, 1985; Ropa e Duarte, 1985; Velho, 1987; Duarte, 1988; Freire Costa, 1987, 1989; Boltanski, 1989). Neste sentido, Bezerra (1992) procurou mostrar que as teorias do psiquismo humano pensam o homem enquanto sujeito psicológico universal – concepção essa a-histórica e abstrata de sujeito – como se todos os membros da espécie humana fossem iguais em todo lugar, em qualquer época. A este respeito o autor se posiciona criticamente quando afirma:

> O homem, objeto das teorias do comportamento individual, não é um indivíduo dado, natural, universal, mas uma construção social, historicamente datada e geograficamente pouco uniformizada (Bezerra, 1992, p.141).

O papel positivo dessas críticas foi principalmente o de apontar que os modelos tomados pelas teorias "psi" como universais, são apenas formas culturalmente possíveis dos indivíduos se definirem, formas estas que não são necessariamente compartilhadas por todos os grupos sociais. Com base nisto, admito que o projeto de atendimento desenvolvido junto ao IPSP privilegia um determinado modelo de família – a família nuclear, privada – e de infância – onde a criança ocupa um lugar central na família – assim como valoriza uma concepção de maternidade, que são próprios do imaginário social das classes média/alta. Outro exemplo significativo é o modelo de mulher "moderna" pregnante no nosso projeto atual, o qual é considerado a única representação possível do universo feminino. Entretanto, sabemos que o modelo de mulher ideal nem sempre foi esse, que é na verdade, uma construção muito recente na nossa história. Além disto, é uma representação própria às classes médias – segmento social onde os valores e a visão de mundo são aqueles inerentes ao ideário moderno, individualista e igualitário – que por sua vez difere substancialmente daquele das classes populares (Velho, 1980; Duarte, 1988; Santos, 1990). Considero assim, que atribuir a uma representação tão específica como esta um caráter de universalidade, é assumir uma postura etnocêntrica, é admitir que a mulher faz parte de uma categoria única, indiferenciada. Como bem disseram Franchetto et alli (1981) é desconsiderar que a mulher é um

sujeito social e como tal "*não é uma realidade homogênea e monolítica, mas vive, existe na concretude das diferenças sociais e culturais que a constituem*" *(*p.43). É preciso, pois, repensar o uso desses modelos invariantes e inserir a questão da diversidade e da diferença na prática da psicologia. A clínica precisa trabalhar com uma teoria mais abrangente de sujeito, de maneira a ser visto como uma totalidade histórico-social.

Meu interesse, portanto, é apontar a inter-relação entre maternidade, representação de mulher e classe social, pois percebo aí uma intrincada relação e uma oportunidade para questionar o modelo universalista de maternidade que é pregnante em nosso campo de trabalho. Em segundo lugar, considero que o modelo de maternidade que predomina entre os profissionais "psi" de Teresina está em concordância com aquele apontado pelos trabalhos de Salem (1985), Lo Bianco (1985), Almeida (1987) e Dauster (1988, 1990), onde a maternidade é tomada enquanto valor, opção, desejo, ou seja, um projeto de vida, uma decisão construída por parte da mulher. Em meu modo de entender, o modelo da "*maternidade consciente*", tal como foi referido por Badinter (1985) e retomado por Dauster (1990) em seu trabalho sobre a reprodução em camadas urbanas, é a representação pregnante no projeto de atendimento psicológico desenvolvido no IPSP, o qual é generalizado ao universo feminino. Segundo Dauster (1990), a "*maternidade consciente*" (p.190) é assim chamada pois, ao invés de ser o destino inexorável feminino, escapa a este fatalismo biológico, e é representada enquanto uma opção e não mais como uma obrigação da mulher. "*La nouvelle culture de la materniti*" referida igualmente por Belotti (1986), por sua vez, pressupõe uma mudança nos padrões de relacionamento conjugal, na concepção de família, nas práticas de maternagem e no próprio processo de gravidez, no sentido dos cuidados médicos e de preparação para o parto, Segundo a autora, um aspecto da idealização do parto diz respeito à importância exagerada que é dada à presença do pai no nascimento, além da valorização da criança como centro de interesse do casal, aspectos que têm como propósito a restauração da célula familiar como base da sociedade e de reafirmar a função materna exclusiva da mulher.

Na minha opinião, o projeto de atendimento do setor de psicologia do IPSP configura-se da seguinte forma: de um lado é predominante uma concepção da gravidez como uma situação de crise inerente à vida da mulher, caracterizada por determinados aspectos psicológicos que passam a

ser tomados como universais e naturais: ambivalência afetiva, oscilações do humor, aumento da sensibilidade, alterações do desejo e do desempenho sexual, etc. Ou seja, no interior da instituição de saúde, em particular no setor psi, vai se formando e se reproduzindo uma cultura do atendimento à gravidez, ao parto e puerpério, envolvendo concepções perfeitamente engajadas com o saber médico oficial – o qual trabalha a partir da ideia de naturalidade e normalidade no campo da reprodução humana em relação à quantidade adequada de filhos, ao comportamento esperado em relação à anticoncepção e à criação dos filhos. De outro lado, percebo que a representação de maternidade pregnante entre os terapeutas é a da maternidade "moderna", baseada em valores individualizantes e fortemente marcada por uma visão de mundo psicologizada, típica do universo das camadas médias e superiores. Esta representação é tomada como um dado natural e universalizada a todas as camadas sociais, como se existisse uma similaridade entre as mulheres dos mais diferentes contextos. Acredito assim, que a visão da maternidade por parte da equipe de terapeutas é etnocêntrica no sentido em que não se reconhece a diversidade que se estabelece no registro do social e do psíquico. Faço das palavras de Knibiehler a minha questão fundamental:

> La mère ct la maternité seront-elles bicntôt définies par le savoir gcnetique? il devrait pourtant être clair que l'être humain, y compris l'être feminin est bien au-delá de la biologie; la biologie ne peut connaître que la female reprodutrice; la mère est un produit culturel (1986, p.151).

Enquanto parte da equipe de psicologia do IPSP, pude observar que grande parte das gestantes atendidas no serviço atribuem uma significação à experiência da gestação e maternidade que em muito contrasta com aquela comum entre os terapeutas. Na prática, é possível observar que as mulheres atendidas pelo programa de psicologia no Piauí têm pouca afinidade com esse modelo "naturalizado" pelos terapeutas, de forma que se estabelece uma completa inadequação dos objetivos da equipe frente às necessidades cotidianas dessas pacientes. Além disso, é possível observar que esse tipo de abordagem realizada pelos profissionais em Teresina tende a produzir reações de culpa, inadaptação e incapacidade nas mulheres por não terem aderido a esse modelo imposto pelo discurso médico e psicológico.

Segundo nossas observações, uma primeira questão que diferencia pacientes e terapeutas diz respeito à ideia de maternidade como opção ou projeto de vida da mulher. Geralmente o que comparece no discurso das pacientes é que a gravidez é um acontecimento "natural" de suas vidas, uma etapa que necessariamente vão passar, porque assim foi ou é com suas mães, irmãs e amigas. A gravidez é assim um período que não é investido de uma conotação especial e, portanto, em si mesma não acarreta muitas transformações em suas vidas, nem a nível pessoal, a não ser após o parto, com a chegada do bebê e suas implicações financeiras. Muitas delas não reconhecem alterações de ordem psicológica tais como mencionei anteriormente e nem atribuem à gravidez possíveis dificuldades no relacionamento conjugal ou familiar.

Isto teve sérias implicações para algumas atividades realizadas no setor de psicologia, como foi o caso dos grupos de gestantes, que só despertavam interesse quando um médico ou enfermeira estava presente para esclarecer questões estritamente ligadas ao pré-natal e parto, e onde as tentativas de abordagem dos aspectos psicológicos eram rechaçadas. Outro ponto importante é que muito raramente estas mulheres mostram interesse na presença do pai da criança na hora do nascimento, justificando que isto em nada iria contribuir para o bom andamento do parto, podendo até mesmo atrapalhar. Finalmente, a maioria das pacientes considera-se apta a cuidar de seus filhos logo após saírem da maternidade, inclusive as primíparas, pois contam com o apoio de suas mães e sogras, considerado fundamental nos primeiros meses, e por isso fazem planos de se instalarem na casa dos parentes, ao invés de irem para suas casas. Isto contrasta com a ideia dos terapeutas de que geralmente há uma tendência ao afastamento da família e dos parentes por parte da mulher quando da gravidez e do parto, cujo desejo é ficar restrita à relação com o marido e filho(s).

Estes são apenas alguns exemplos que ilustram a diferença com que terapeutas e pacientes percebem a questão da gravidez e da maternidade. Certamente existem outros pontos contrastantes em relação a este tema, os quais podem ser abordados em outra ocasião. Por fim, gostaria de ressaltar que estas diferentes representações de maternidade em muito contribuem para que o discurso dos psicólogos pareça completamente vazio de sentido para as mulheres que frequentam o IPSP. Diante de tal situação, entendo que se faz urgente realizar um questionamento da psicologia a nível teórico-

prático, contribuindo para a emergência de práticas mais contextualizadas que levem em conta as características da população e da demanda da instituição. Ou seja, é preciso estar atento para o "*etnocentrismo de nossos ouvidos*" conforme disse Bezerra (1992, p.142), já que enquanto profissionais de saúde não podemos nos deixar levar pela ilusão de que o nosso arsenal teórico e as técnicas psicoterápicas – com seu *modus operandi* – serão sempre eficientes na solução dos conflitos trazidos por todos os pacientes, independente de sua classe social e universo cultural. Minha preocupação se insere, dessa forma, dentro de uma tendência que se vê atualmente não só no Brasil em termos da busca de qualidade dos serviços públicos de saúde, ou seja, um movimento que almeja a oferta de serviços não massificados, eficazes e adequados às especificidades de cada região, instituição e da população usuária do setor público.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M.I.M. *Maternidade; um destino inevitável?* Rio de Janeiro, Campus, 1987.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família.* Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1981.

AUGRAS, M.R.A. A Psicologia da Cultura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* Brasília, v. 1, n. 2, p.99-109, maio/ago.1985.

BADINTER, E. *Um Amor Conquistado; o mito do amor materno.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

BELOTTI, E.G. La Nouvelle Culture de la Maternité. In: VILAINE A.-M. de; Gavarini, L.; COADIC, M. *Le Maternité en Mouvement; les femmes, la re/production et les hommes de science*. Montreal, Editions Saint-Martin de Montreal, 1986.

BEZERRA JR, B. Considerações sobre Terapêuticas Ambulatoriais em Saúde Mental. In: TUND1S, Silvério A.; COSTA, Nilson R. (Orgs.) *Cidadania e Loucura; políticas de saúde mental no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1992.

BOLTANSKI, L. Prime Éducation et Morale de Classes. Paris, Mouton, 1972.

________. As Classes Sociais e o Corpo. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

BORGES, S. M. N. (1989) Maternidade e Mães. In: LABRA, Maria Eliana. *Mulher, Saúde e Sociedade no* Brasil. Petrópolis, Vozes/ABRASCO, 1989.

BORGES, S.M.N.; ATIÊ, E. Vida de Mulher; estratégias de sobrevivência no cotidiano. In: COSTA, Nilson R.; MINAYO, Maria Cecília S.; RAMOS, Célia L.; STOTZ, Eduardo N. (Orgs.) *Demandas Populares, Políticas Públicas e Saúde.* vol. II. Petrópolis, Vozes/ABRASCO, 1989.

DAUSTER, T. A Experiência "Obrigatória"; Uma interpretação sobre a maternidade fora do casamento em camadas médias urbanas. *Boletim do Museu Nacional de Antropologia,* Rio de Janeiro, n.59, p.1-34, dez. 1988.

________. (1990) "Filho na barriga é o rei na barriga"; mitos de poder, destino e projeto nas relações entre os gêneros nas camadas médias urbanas. *Revista da Cultura Vozes.* A mulher negra, Petrópolis, v. 84, n. 2, p.180-210, mar./abr. 1990.

DEL PRIORI, M. Ao Sul do Corpo; condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro/Brasília, José Olympio/EDUMB, 1993.

DUARTE, L. F. D. (1986) *Da Vida Nervosa das Classes Trabalhadoras Urbanas.* Rio de Janeiro, Jorge Zahar/CNPQ, 1988.

DURHAM, E. R. Família e reprodução humana. *Perspectivas Antropológicas da Mulher,* v. 3, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

FRANCHETTO, B. et al. Antropologia e Feminismo. *Perspectivas Antropológicas da Mulher,* v. 1, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

FREIRE COSTA, J. A Consciência da Doença enquanto Consciência dos Sintomas; a "doença dos nervos" e a identidade psicológica. *Cad. IMS,* Rio de Janeiro, v. 1, p.4-44, 1987.

________. Psicanálise e Contexto Cultural; imaginário psicanalítico, grupos e psicoterapias. Rio de Janeiro, Campus, 1989.

KNIBIEHLER, Y. La mère Définie par les Médicins; un rappel historique. In: VILAINE A.-M. de; Gavarini, L.; COADIC, M. *Le Maternité en Mouvement;les femmes, la re/production et les hommes de science*. Montreal, Editions Saint-Martin de Montreal, 1986.

LO BIANCO, A.C. Concepções de Família em Atendimentos Psicológicos Fora do Consultório; um estudo de caso. In: FIGUEIRA, Sérvulo A.: VELHO, Gilberto. (Orgs.) *Família, Psicologia e Sociedade,* Rio de Janeiro, Campus, 1981.

________. A psicologização do feto. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. *Cultura da psicanálise*, São Paulo, Brasiliense, 1985.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucinec/ABRASCO, 1993.

MITJAVILA, M.; ECHEVESTES, L. Sobre a construção social do discurso médico em torno da maternidade. In: COSTA, Albertina O.; AMADO, Tina (Orgs.). *Alternativas escassas; saúde, sexualidade e reprodução na América Latina.* São Paulo/Rio de Janeiro, Prodir-FCC/Ed. 34, 1994.

ROPA, D. Família e criança em um grupo de classe trabalhadora; um estudo sobre diferença e legitimidades culturais, 1983. Mimeo.

ROPA, D.; DUARTE, L.F.D. Considerações teóricas sobre a questão do "atendimento psicológico" às classes trabalhadoras. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. *Cultura da psicanálise*, São Paulo, Brasiliense, 1985.

RUSSO, J. O corpo contra a palavra; as terapias corporais no campo psicológico dos anos 80. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1993.

SALEM, T. (1985). A trajetória do "casal grávido"; de sua constituição à revisão de seu projeto. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. *Cultura da psicanálise*, São Paulo, Brasiliense, 1985.

SANTOS, T. C. *Subjetivada e difusão da psicanálise; uma discussão da cultura psicanalítica.* São Paulo, 1990. Tese de Doutorado em Psicologia. Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SANTOS, T. C.; RUSSO, J. Psicanálise e casamento. In: FIGUEIRA, Sérvulo A.: VELHO, Gilberto. (Orgs.) *Família, Psicologia e Sociedade,* Rio de Janeiro, Campus, 1981.

SILVA, R.C.. A formação em psicologia para o trabalho na saúde pública. In: CAMPOS, Florianita C.B. (Org). *Psicologia e Saúde; repensando práticas*. São Paulo, Hucinec, 1992.

SPINK, J.M. (1992) Psicologia da saúde; a estruturação de um novo campo de saber. In: CAMPOS, Florianita C.B. (Org). *Psicologia e Saúde; repensando práticas*. São Paulo, Hucinec, 1992.

VELHO, G. Projeto, Emoção e Orientação em Sociedades Complexas. In: FIGUEIRA, Sérvulo A. (Org.) *Psicanálise e Ciências Sociais.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

Da busca de identidade profissional à expressão de um devir trabalhador

Patrícia Genro Robinson [*]
Simone Paulon [**]

Nossa contribuição neste encontro pretende-se bem pontual em cima de uma (im?)possibilidade de intervenção psicológica no ingresso no mundo do trabalho. Tomamos este tipo de intervenção específica – a Orientação Vocacional – que se montou em cima de um momento também específico da modernidade, como uma entre tantas entradas abertas a uma reflexão que, na verdade, se pretende mais ampla. Há alguma “entrada” possível à contribuição no campo trabalho-subjetividade? Faz, ainda, algum sentido pensar o trabalho como categoria psicológica em tempos tão sombrios tanto em relação ao trabalho quanto à subjetivação?

Trata-se de situarmos, portanto, antes de tudo de que tempos estamos falando, para o que tomaremos as palavras de Boaventura Santo:

> Vivemos num tempo atônito, que, ao debruçar-se sobre si próprio descobre que seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não ser, ora pensamos não ter ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro, que ora pensamos já ser, ora pensamos nunca vir a ser... (1985)

Tempos modernos...

Contrastemos tais tempos, por exemplo, com os idos de 1930, quando Brecht (1990) descrevia em seu “canto das máquinas” canções de ludistas chamando-as de “bramido selvagem de uma labuta diária”; (...) “canção que em nós cala fundo/ a linguagem que entendemos/em breve a língua-mãe do mundo”. E foi de fato, durante longas décadas este “o canto das cidades modernas”.

Brecht falava ele um sujeito explorado, espremido pelas relações de poder no entre-guerras europeu... dá voz a trabalhadores de uma recente

[*] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
[**] UNISINOS.

revolução industrial que lhes roubava palavras e emoções, fragmentava subjetividades transformando-os em peças de uma grande e esmagadora engrenagem. Brecht nos descrevia – com a sutileza e estética que só Chaplin talvez tenha tido – um tempo onde não haveria lugar para a subjetivação, onde singularidades seriam progressivamente expurgadas, onde só a homogeneidade seria bem-vinda. Tempos modernos de subjetivação capitalística que nos faria grudar em consciências totalitárias/totalizantes. Tempos modernos que nos fariam morrer de medo frente a qualquer perspectiva de diferenciação, qualquer estranhamento que desestabilizasse uma identidade reconhecida: tempos de indivíduos iguais a si mesmos: Apogeu do individualismo!

Reflexos no campo "psi": orientar para quê?

Tempos assim só poderiam resultar em consequências científicas não menos homogeneizantes! Identificar diferenças, instrumentalizar o controle social, predizer, classificar, prevenir... são leis positivistas das quais as pretensas ciências da subjetividade não só não se escaparam como construíram seus focos e mercados de trabalho em cima delas.

A breve história da Orientação Vocacional e Profissional constitui apenas um capítulo ilustrativo de tais práticas. Como filha quase bastarda da Orientação Educacional e Psicologia Escolar, a OV surge nos espaços organizacionais confundida com processos seletivos inicialmente para transformar-se em prática autônoma de clínicas privadas pelas injunções de políticas educacionais liberais e determinações mercadológicas explícitas (abertura de campo de trabalho privado para funcionários do Estado mal remunerados).

Neste contexto, nada mais lógico do que construir todo um arsenal teórico e prático para adequar instrumentais psicológicos à construção de *identidades profissionais.*

O tímido cerco que o revolucionário paradigma materialista-dialético fez a este campo de atuação chegou tardia, mas não inutilmente.[1] O longo e tortuoso caminho das práticas vocacionais dos primórdios da OV voltadas para uma *escolha certa* (the right place...), a um segundo momento onde

[1] Com muito mérito, educador marxista Celso Ferreti.

buscava-se uma estratégia clínica de intervenção que auxiliasse adolescentes a fazerem uma escolha madura (e psicologizada). Não sem tempo, apareceria no final dos anos 80 um contra ponto marxista que desembocou na tentativa de contribuição com uma escolha consciente. Inegavelmente, esta última representou uma evolução significativa que, ainda no limiar, do século encontra resistências importantes para ser traduzida em termos de atuação neste campo.

Mas os tempos, como anunciávamos antes, já são outros. O que se lê e escuta de quem está ou pretende ingressar no mundo do trabalho é estresse por ter ou por perder um lugar dentro dele.

Fala-se de um mercado de trabalho caracterizado pela fórmula 2:3:2 = metade das pessoas fazem três vezes o trabalho pelo dobro do salário. Se excesso de pessoal era o mal dos anos 70 a doença dos anos 90 é a sobrecarga de trabalho: perda de autoestima, sensação de que perdemos os melhores tempos de nossas vidas, hipersensibilidade à crítica, relações competitivas, isolacionismo, reino dos "gomalina-celular", tipinhos Wall-Street... mauricinhos com fax-modem, pai rico e um celular, são empresários que desprezam os bancos escolares.

E agora? não estamos atônitos?

Como é possível pensarmos em futuro do trabalho em tempos de futuro tão incerto?

"Na onda" da terceira onda não nos parece mais possível pensar em buscar identidades profissionais porque estamos tratando de duas mortes:

1) A morte das identidades

A noção de identidade serviu para pensar um homem síntese do contexto, produto, resultado de uma lógica totalizante: um o sujeito resultado da superação das contradições, da síntese dialética, uma ideia que pressupõe uma perspectiva binária, um movimento que aponta para uma certa linearidade. O que não dá conta das descontinuidades intrínsecas aos processos de subjetivação contemporâneos e suas multiplicidades. Contrariamos a essa, uma noção de subjetividade que enfatiza a ideia de atravessamentos heterogêneos, reconhecendo a polifonia das instâncias

individuais, coletivas e os múltiplos componentes que concorrem para produção de subjetividade sem qualquer relação hierárquica ou unicidade causal (Guattari, 1993).

Aquele ancoradouro pseudo-seguro para nossas subjetividades, aquele ideal de homem, trabalhador, teoria, partido, posição política, homem, mulher, referência, parâmetros bateu em retirada junto com o século XX. Os territórios segmentarizados estão sendo revistos como exclusivos. O homem enquanto falta ou representação não expressa as articulações de estratégia criativa que o fazem não só sobreviver, como driblar muitas das capturas, potencializando a vivência da diversidade que está no plano do irrepresentável, do não visível e do indizível.

O *contemporâneo,* assim, traz uma condição subjetiva em processo sempre, de um tempo com tal produção desejante que não somos nada além deste contínuo estar sendo. Somos puro atravessamento de devires. Campos irrestrito de possibilidades virtuais com novas concepções de tempo e espaço: *acelerado e desterritorializado.*

Não existe mais um lugar único e fixo em que se encontre "o sujeito contemporâneo", o sujeito universal, racional. Portanto, tampouco a relação com o trabalho tem sua forma fixa, rígida como teve numa 2ª revolução industrial.

2) A morte das profissões

Estes tempos de globalização, de 3ª onda, são tempos em que se perdeu a noção de "especialista". O fim da era da especialização, produto inegável deste momento do capitalismo avançado, traz consigo a possibilidade do fim da *noção de profissão* enquanto *fim do lócus profissional garantido por um diploma X,* que designe as pessoas para um lugar social dado a priori. Estamos pois, falando do fim de um trajeto ideal: escola – vocação universidade – especialização – status. Neste contexto mutante como oferecer um "servicinho" do tipo: "Venha garantir seu futuro conosco, faça orientação vocacional descubra seu lugar certo no mundo do trabalho".

Mas como suportamos tanta desterritorialização?

Como viver num mundo onde: "AS COISAS NÃO TÊM PAZ?!?! As coisas têm massa, tempo, forma, cor, têm textura, duração... as coisas não têm paz, mas têm densidade, cheiro, valor, profundidade, contorno, temperatura .... o que as coisas não TÊM É PAAAZ!" (Caetano Veloso).

Mundo, portanto, de coisas sem paz é um mundo de sujeitos desassossegados!

Vivemos tempos paradoxais (ou melhor, multidoxais) de um homem plural demais para ser *identificado* com um ou outro posto de trabalho. Mas e aí vamos ficar olhando atonitamente e ajudando os massoterapeutas a fazerem relaxamentos estratégicos entre as jornadas de trabalho?

O desafio do contemporâneo é transformar este caos em potencialização para criativamente inventar outra possibilidade de AÇÃO neste mundo. Tanto no sentido da criação conceitual (Rolnik, 1995) como na pragmática concretude do cotidiano psi.

Mas como *ninguém* é puro "estar sendo", porque a possibilidade de um vir a ser não nos segura no cotidiano, como enfrentar isso?

Se *desterritorialização* é a marca do contemporâneo, a sobrevivência subjetiva frente a este tipo de demanda significa, de alguma forma, a construção da possibilidade de viver o mal-estar da desestabilização, linhas de fuga do desejo, *viver camaleonicamente* como metamorfose ambulante não apenas na forma mas no conteúdo.

Neste universo caosificado que a contemporaneidade apresenta, o trabalho não só não é um impossível, mas um importante "lugar" de possibilidades de simulação de novos territórios, de resignificação do caos. O trabalho, assim, pode tornar compatível com os universos mutantes, pode "re-simbolizar o caos numa trama de interconexões, de laços, de novos universos de referência" (Eizirik, 1995, p.23).

O espaço que um dia foi de "orientação", neste sentido, não poderia vir a ser uma escuta às desorientações da vida, do acaso, da desterritorialização, escuta para as possibilidades criativas de linhas de fuga? – "O que me potencializa afetivamente? Por onde vou me singularizar mais? O que mais nos segura existencialmente?" Onde fazer estas questões? Por que não no momento de ingresso no mundo trabalho?

No oceano de possibilidades que o mundo do trabalho e do conhecimento nos apresenta, quem sabe, não tenhamos que ser um pouco daquele pai do Livro dos Abraços de Eduardo Galeano? Ao mostrar ao filho o mar pela primeira vez, o filho, maravilhado com o mistério e grandiosidade do oceano, pede: "Pai, me ajuda a olhar!"

Pensando desta forma, parece que a intervenção da "orientação profissional" poderia configurar um acolhimento da diferença. Diferente daquilo que orientou identidades, onde os personagens transitavam num restrito espaço que acabava por restringir movimentos e cristalizar contornos de nossa subjetividade.

Cartografar uma intervenção, ajudando a compor os devires deste novo trabalhador. Uma prática, portanto, também inventada e suficientemente *fluída* para que possa acolher este homem contemporâneo na sua radical plural idade desta "crise do absoluto, abrindo a escuta para profusão de diferença" (Rolnik, 1995, p.103).

Referências bibliográficas

BRECHT, Bertold. *Poemas 1913-1956*. São Paulo, Brasiliense, 1990.

ELZIRIK, Marisa. Paradigmas da Subjetividade Contemporânea. *Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre. Ed. Unijuí, n. 2, v. 2, p.22-25, abr. 1995.

GUATTARI, Félix. *Caosmose; um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

ROLNIK, Suely. O Mal Estar na Diferença. *Psicanálise.* São Paulo, n. 3, p. 97-103, 1995.

SANTO, Boaventura. *Um Discurso sobre as Ciências.* Porto, Afrontamento, 1985.

Os médicos e os monstros: um estudo sobre o uso de neurolépticos

Marcos Eduardo Rocha Lima [*]

> Para começar, o que é um monstro? Já a etimologia da palavra nos reserva uma surpresa um tanto quanto assustadora: monstro vem de mostrar. O monstro é o que se mostra, o que se aponta com o dedo, o que se mostra nas feiras, etc. (...) Para não se ser um monstro há que se ser semelhante aos seus semelhantes, há que se ser conforme à espécie, há que se ser à imagem dos pais.
>
> (Tournier, 1986, p.15)

> Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. Estava deitado sobre suas costas duras como couraça e, ao levantar um pouco a cabeça, viu seu ventre abaulado, marrom, dividido por nervuras arqueadas, no topo do qual a coberta, prestes a deslizar de vez, ainda mal se sustinha. Suas inúmeras pernas, lastimavelmente finas em comparação com o volume do resto do corpo, tremulavam desamparadas diante dos seus olhos.
>
> – O que aconteceu comigo? – Pensou.
>
> (Kafka, 1985, p.7)

Assim como Gregor Samsa muitos seres humanos descobrem estupefatos, em certo momento de suas vidas, que já não são como os outros, tornaram-se uma espécie de monstros: estão – para a sociedade e/ou para si mesmos – loucos. Isso não acontece do dia para a noite: à diferença de Samsa que dormiu humano e acordou barata, em geral é preciso muito

[*] Mestre em Antropologia Social (UFSC) e Filosofia contemporânea (UFMG), Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

tempo até que se chegue a considerar alguém como psicótico, ou para que esse alguém se perceba como tal.

A partir dos anos 50 deste nosso acelerado e atormentado século XX, as descobertas da psicofarmacologia possibilitaram uma enorme transformação no modo como se governa esses seres que foram além da neurose e, de alguma forma, saíram de si, entraram em surto, perderam a razão.[1]

Hoje em dia, "ficar louco" é sinônimo de tomar remédio: não se concebe alguém que já deu mostras irrefutáveis de loucura (através dos famosos surtos) sem estar devidamente controlado pela ação de substâncias como a clorpromazina, o haloperidol, o lítio, etc. A certeza de que o medicamento é absolutamente necessário para o controle da psicose é compartilhada pela grande (talvez esmagadora) maioria dos especialistas e técnicos que trabalham com pacientes psicóticos, mas também pelos parentes próximos destes últimos, que vêem no remédio a garantia contra o que mais temem (os tais surtos). Os próprios usuários, muitas vezes, acreditam que só as pílulas que tomam todos os dias os salvam – de novo – dos surtos.

O que são, afinal, os tão temidos surtos psicóticos?

Alerta geral: lá vem o surto descendo a ladeira!

O termo "surto" (que nasceu do latim "surgere", surgir), quando aplicado aos transtornos mentais graves, se refere ao momento em que a loucura irrompe, mostra-se, derrama de forma incontrolável até tornar-se evidente para os outros.

Tomemos como exemplo a chamada – desde Bleuler, em 1911 – esquizofrenia. Seus sintomas característicos são enquadrados em duas grandes categorias: positivos e negativos. Segundo a "bíblia" da psiquiatria

[1] Diderot, em sua "Enciclopédia" (1751), assim define o que é "ser louco": "Afastar-se da razão sem o saber, por estar privado de ideias, é ser *imbecil*; afastar-se da razão, sabendo-o, porque se é escravo de uma paixão violenta, é ser *fraco*; mas afastar-se da razão com confiança, e com a firme persuasão de estar obedecendo à razão, é o que constitui, a meu ver, o que chamam de ser *louco*" (Denis Diderot, Enciclopédia, apud Foucault, 1978, p. 186).

(o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, atualmente em sua 4ª edição: *DSM-IV,* publicado pela American Psychiatric Association)

> os sintomas positivos parecem refletir um excesso ou distorção de funções normais, enquanto os sintomas negativos parecem refletir uma diminuição ou perda de funções normais (DSM-IV, 1995, p.264).

Ou seja, são positivos: os delírios, as alucinações, o discurso desorganizado e o comportamento amplamente desorganizado ou catatônico;[2] são negativos: o embotamento afetivo, a alogia (pobreza do discurso) e a avolição (incapacidade de iniciar e persistir em atividades dirigidas a um objetivo) (DSM-IV, 1995, p.274).

Detenhamo-nos um pouco nos sintomas ditos positivos. Eles não caracterizam apenas os transtornos esquizofrênicos. Todos os outros tipos de psicose podem apresentar esses sinais visíveis de que há "um excesso ou distorção das funções normais". Todas elas mostram sua face monstruosa na forma de sintomas escandalosos, incontroláveis, inconvenientes. São essas manifestações "positivas" que marcam o surgimento do surto, da cena psicótica. Muitas vezes essas "passagens ao ato" se assemelham muito, o que torna bastante difícil a definição dos diagnósticos diferenciais. Como distinguir, por exemplo, uma excitação maníaca (característica da psicose maníaco-depressiva) de uma excitação catatônica (característica da esquizofrenia)? Ou um delírio esquizofrênico de uma crença delirante vivida por um paranóico ou um maníaco-depressivo?

Se, por um lado, essas semelhanças causam sérios problemas para os psiquiatras, por outro lado, facilitam a sua ação nos momentos de surto: as alucinações, os delírios, os comportamentos inaceitáveis serão combatidos com igual eficiência pelos neurolépticos,[3] não importando o tipo de psicose em questão.

[2] Os comportamentos motores catatônicos: a) estupor catatônico: completa falta de consciência; b) rigidez catatônica: manutenção de uma postura rígida e resistência aos esforços de mobilização; c) negativismo catatônico: resistência ativa a instruções ou tentativas de mobilização; d) excitação catatônica: excessiva atividade motora sem propósito e não estimulada (DSM-IV, 1995, p. 266).

[3] Segundo o DSM-IV: "O termo *neuroléptico* é usado em sentido amplo neste manual, com referência a medicamentos com propriedades de antagonistas dopamínicos... (DSM-IV, 1995, p.694)". Os neurolépticos bloqueiam os receptores pré e pós-sinápticos do

Os neurolépticos conseguem o que (até os anos 50) parecia impossível: tirar o sujeito do surto psicótico, possibilitando o restabelecimento da comunicação com o mundo normal. Este poder do neuroléptico (de cortar o surto) é incontestável. As pessoas que trabalham na área de saúde mental, ocupando os mais diferentes lugares – do psiquiatra ao atendente de hospital psiquiátrico, passando pelo psicólogo, o assistente social, o enfermeiro, o terapeuta ocupacional, etc. – são unânimes em reconhecer a "mágica" produzida pelos medicamentos antipsicóticos que atuam como antagonistas dopamínicos (cf. nota 3). Quando perguntei, por exemplo, a uma médica e acupunturista sobre a possibilidade de se tratar o surto psicótico com acupuntura, eis a sua resposta: "Em casos de surto, só o santo Haldol".

Santo Haldol!

Entre os neurolépticos, a substância haloperidol, comercializada pelo laboratório Janssen com o nome de Haldol, é sem dúvida a principal arma dos médicos no combate ao surto psicótico. O Haldol é um medicamento chamado "incisivo", ou seja, atua diretamente na atenuação (ou mesmo eliminação) dos sintomas positivos não só da esquizofrenia, como também de outras formas de psicose.

Junto ao Haldol, em geral se administra também um neuroléptico dito "hipnótico" ou "sedativo", que atua no combate à angústia, inquietação, insônia. O neuroléptico sedativo mais usado é o Amplictil, nome comercial (laboratório Rhodia) da primeira grande descoberta da *Revolução Farmacológica da Psiquiatria* (Graeff, 1989, p.21): a clorpromazina, em 1952. É bastante usada também a levomepromazina, droga mais conhecida por seu nome batizado pela Rhodia: Neozine. Estas armas químicas são eficazes até mesmo – segundo o Dr. R., um psiquiatra extremamente cuidadoso na prescrição de neurolépticos, como veremos mais adiante – na luta contra as "paranoias tóxicas" (transtornos psicóticos induzidos por substâncias como a cocaína, a anfetamina, etc.) ou as "psicoses das encefalites por HIV".

---

neurotransmissor chamado dopamina, inibindo assim sua liberação no cérebro. A falta de dopamina leva ao parkisonismo e o excesso, à psicose. Por isso, substâncias que promovem uma intensa liberação de dopamina (como a anfetamina ou a cocaína) podem levar aos surtos psicóticos. Já as drogas que antagonizam com a dopamina (os neurolépticos) induzem ao parkisonismo.

No interior de um hospital psiquiátrico, tais aliados produzidos pela psicofarmacologia têm um valor inestimável. O Df. Z., que trabalha no serviço psiquiátrico do Hospital de Caridade e no Hospital Colônia Santana (ambos situados na grande Florianópolis), nos fala do papel crucial desempenhado pelos neurolépticos na reversão dos surtos psicóticos:

> *Entrevistador*[4]: Quando o Sr. atende alguém que passa por um surto psicótico, como procede? Caso use medicamento, qual (quais) e em que dosagem?
>
> *Dr. Z.*: Bom, o surto psicótico é uma situação psiquiátrica de emergência. Depois do risco de suicídio, o surto psicótico é a mais grave; e além do risco de suicídio o paciente pode ameaçar a vida de outras pessoas ou se machucar, etc. Então a única abordagem que se tem, no momento, com o psicótico é a abordagem medicamentosa. Você pode tentar conversar um pouquinho com o paciente, tentar compreender as ansiedades que ele está vivendo, mas a característica normal do paciente é não se convencer de nenhuma argumentação racional; simplesmente ele vai agir pelo modo delirante que ele está tendo no momento. Então se ele está dizendo que ele está se sentindo perseguido não adianta você dizer para ele que ele não está. Então existem medicações que são chamadas neurolépticas, que são medicações psiquiátricas que atuam a nível central de forma muito rápida que revertem este surto completamente em torno de 15-21 dias mais ou menos. Mas a partir do segundo ou terceiro dia já está bem mais tranquilo, o surto já diminui, ele continua delirando, mas a produção delirante já diminui bastante. Os mais conhecidos neurolépticos usados nestas condições são o Haldol, Amplictil ou Neozine. São todos medicamentos da classe dos neurolépticos, têm muitos efeitos colaterais, são muito potentes, mas nessas horas são os únicos que resolvem.

---

[4] A entrevista foi realizada por Marta Cristina Souza da Silva e Valquiria Silveira Porro, alunas do curso de Psicologia da UFSC. Agradeço sua colaboração, assim como a das seguintes alunas do mesmo curso, que participaram da primeira fase da pesquisa 'Psicose e Medicamento', iniciada no primeiro semestre deste ano (1996) e com término previsto para o final de 97: Ariane Hiserto; Cristina Tournier Brognoli; Dayse Rodrigues Neto; Edna Bittelbrunn; Eduarda Tolentino de Souza; Fernanda Philippi de Negreiros; Luciano Noceti E. Vieira; Luiz Carlos Mello da Silva; Melissa Maria Fernandes; Michelle Domit Gugik; Sonia Emelinda Soares. Uma boa parte dos dados levantados por estes pesquisadores não está presente de forma explícita neste artigo, mas formaram uma base etnográfica essencial para que as reflexões que foram apresentadas pudessem constituir-se.

É preciso lembrar que o Df. Z. está habituado a deparar-se com sujeitos que, por haverem entrado em surto psicótico, foram levados – quase sempre à força – para uma prisão. O hospital psiquiátrico, na perspectiva do "louco", não é um local de tratamento, mas um presídio de onde só poderá sair quando o carcereiro (ou seja, o médico) decidir que ele já não constitui um perigo para si mesmo ou para a sociedade. Quando alguém, em plena crise psicótica, percebe que será levado para um "hospício", em geral acontece um agravamento do surto, um sentimento explosivo de revolta muito difícil de ser contido. É muito comum, sobretudo se o enfermo provém das classes populares, a polícia se encarregar de levá-lo ao hospital, utilizando em tal tarefa uma violência inversamente proporcional à importância social do cidadão enlouquecido: quanto mais pobre ele for, mais desrespeitado será. Se resistir furiosamente à prisão pode não só apanhar muito, como ser "gentilmente" enfiado no porta-malas e, assim, transportado ao seu destino involuntário.[5]

Este destino, em se tratando de Florianópolis, é sempre (para os que não podem pagar os caríssimos atendimentos particulares) o Instituto São José ou, principalmente, a Colônia Santana.[6]

No "Loucódromo"

Ao chegar na "Colônia" ou no "Instituto", o ser em surto receberá uma dose cavalar (proporcional ao seu grau de fúria) de um neuroléptico

[5] Para os miseráveis, o sadismo em nome da Lei (depoimento de uma ex-funcionária da Colônia Santana, colhido por Luciano Vieira): "Qualquer andarilho que vinha procurar emprego no centro, na cidade, que estivesse dormindo na praça, na rua, mal vestido, mal trajado, era encaminhado pro Hospital Colônia Santana. Os policiais, ao levarem os pacientes pro hospital tratavam-nos abaixo da dignidade humana, com muita rispidez, com chutes, pontapés, e carregavam-nos socados nos porta-malas dos Fiats e, algemados, eram jogados no corredor para primeiro atendimento (...). Ao serem questionados a respeito de porque os pacientes estavam com hematomas pelo corpo, os policiais se defendiam dizendo que eles tinham se debatido muito no porta-malas do carro e aí então tinham se ferido, o que nós não acreditávamos, logicamente".

[6] O Instituto São José, que dispõe de 180 leitos, é um hospital psiquiátrico particular, mas atende também pelo SUS. Hoje em dia, os usuários do SUS que são levados para lá são em geral tratados ambulatoriamente, sendo muito difícil que sejam aceitos para internação: não há vagas. O Hospital Colônia Santana é o grande hospital psiquiátrico público de Santa Catarina. Atualmente, com a política de desospitalização, conta aproximadamente com 700 internos.

incisivo (Haldol, provavelmente) e de um sedativo (Amplictil ou Neozine). Se a injeção "sossega-leão" contém totalmente o surto é possível, dependendo do caso, devolvê-lo em seguida à família, que se encarregará de medicá-lo em casa. Esta é a tendência atual nos hospitais psiquiátricos: tratar os enfermos ambulatorialmente, evitando ao máximo o internamento ou, caso este seja inevitável, fazendo-o durar o menor tempo possível.

Assim, só os casos considerados mais graves serão internados (ou no caso do "Instituto", em geral encaminhados para a "Colônia"). Os recém-internados que insistirem em ter seus ataques, mesmo após levarem a bordoada química, serão amarrados na cama até os remédios fazerem efeito e os tornarem dóceis, manejáveis. Com a política de uma redução drástica no tempo de internamento, a partir do momento em que o paciente está controlado pelos neurolépticos, em geral já se começa a prepará-lo para a saída, para a volta ao lar. Todo um trabalho com o paciente e com seus familiares é desenvolvido no sentido de levarem a sério o tratamento, que continuará em casa através desse aliado fundamental: o medicamento. Sem os remédios não seria possível esta tendência para manter os psicóticos aos cuidados de sua família.

Se o neuroléptico é fundamental para abreviar a passagem do suposto louco pelo manicômio, no interior deste tem um importantíssimo papel no controle da situação, ao substituir pela "camisa-de-força química" método antigos, explicitamente violentos como a ducha, a solitária, a lobotomia, a própria camisa-de-força, etc. O eletrochoque, tão usado em outros tempos, agora só é indicado para casos de depressão grave, onde há risco de suicídio. E, assim mesmo, apenas nos deprimidos "resistentes à farmacoterapia" (Kolb, [19--], p.354).

De novo, os remédios: assim como os neurolépticos são as armas químicas contra o surto psicótico (em geral) e a esquizofrenia, os antidepressivos cumprem a mesma função no combate às depressões graves, os ansiolíticos atacam as depressões leves e o lítio enfrenta com sucesso a psicose maníaco-depressiva (hoje chamada de transtorno bipolar).

É por isso que apesar deste trabalho estar centrado no uso de neurolépticos, não há como não pensar em outros tipos de drogas, criadas para combater as mais diferentes formas de transtornos mentais. Só para dar um exemplo: se alguém chega ao hospital vivendo o que parece ser um

surto maníaco, será medicado com neurolépticos. Mais tarde, porém, se for diagnosticado como maníaco-depressivo, o remédio adequado passará a ser o lítio, um estabilizador de humor. Daí a grande importância dada pelos psiquiatras ao diagnóstico correto: cada doente deve tomar a(s) droga(s) certa(s) para o seu caso. Todo o trabalho feito com este e sua família caminha neste sentido. Formam-se grupos de pacientes e de familiares para conscientizá-los de que se não houver uma "adesão ao tratamento" os surtos psicóticos voltarão a ocorrer. Para convencê-los, compara-se a psicose a doenças como a diabete: disfunção cerebral na primeira, do pâncreas na segunda; medicamentos antipsicóticos para uma, insulina para a outra.

Conquistar a adesão dos familiares ao tratamento medicamentoso é uma tarefa facilitada pelo pavor que vivem quando o parente enlouquecido entra em surto psicótico. Basta se lembrarem da experiência terrível, para se sentirem bem menos preocupados com os efeitos colaterais evidentes provocados pelos neurolépticos.[7] O incontrolável surto só é contido por tais drogas. Esta certeza faz com que todos os sintomas negativos produzidos por elas sejam vistos como um preço inevitável a se pagar para a "salvação" do pobre doente mental. Eis o que nos diz a respeito o Dr. Z.:

---

[7] Segundo o DSM-IV, os neurolépticos podem induzir a:

a) Parkisonismo: tremor, rigidez muscular, acinesia (redução das expressões faciais espontâneas, gestos, fala ou movimentos corporais);

b) Síndrome Neuroléptica Maligna: rigidez muscular severa e hipertermia, que podem ser acompanhadas por diaforese (transpiração abundante), disfagia (dificuldade na deglutinação), tremor, mutismo, taquicardia, incontinência, pressão sanguínea elevada ou instável, leucocitose, evidências laboratoriais de lesão muscular;

c) Distonia Aguda: posturas anormais ou espasmos musculares prolongados, incluindo posicionamento anormal da cabeça e músculos em relação ao corpo (por ex., torcicolo); espasmos dos músculos da mandíbula (trismo, caretas), da deglutinação (disfagia), da fala ou da respiração; fala inarticulada ou indistinta devido à língua hipertônica (disartria, macroglossia); olhos desviados para cima, para baixo, ou para o lado; etc.;

d) Acatisia Aguda: queixas subjetivas de inquietação, e observação de pelo menos um dos seguintes sintomas: movimentos inquietos ou balançar as pernas; oscilar de um pé para outro, quando está de pé; caminhar a esmo para aliviar a inquietação; incapacidade de ficar sentado ou permanecer quieto de pé por pelo menos alguns minutos;

e) Discinesia Tardia: movimentos involuntários da língua, mandíbula, tronco ou extremidades. Pode ser movimentos coreiformes (rápidos, espasmódicos e não-repetitivos), aletóides (lentos, sinuosos e contínuos ou rítmicos – estereotipias). (DSM-IV, 1995, p.693 ss.).

> *Entrevistador*: O que o Sr. pensa sobre os medicamentos antipsicóticos em geral?
>
> *Dr. Z.*: Eu acho que são um terror para os pacientes, mas são a salvação deles, ao mesmo tempo. Eu não gostaria de tomar Haldol de jeito nenhum, porque tem muitos efeitos colaterais: deixa a boca seca, uma certa rigidez muscular, efeitos parkinsonianos parecidos, simulam a doença de Parkinson; porque a esquizofrenia se caracteriza por um aumento de neurotransmissores, que são hormônios presentes no cérebro, sendo que o principal deles que é aumentado é a dopamina. Então o remédio baixa os níveis de dopamina; ele bloqueia o local, o sítio receptor central de dopamina; então, a dopamina bloqueada pelos medicamentos não consegue agir, e a pessoa fica como se estivesse produzindo pouca dopamina, que é o caso do parkinsonismo, que tem morte das células que produzem dopamina. Ele fica com tremores de repouso ou em movimento, agora eu não sei direito. É uma doença neurológica, não me lembro bem. Mas ele tem a rigidez muscular, tem a face em máscara, pouca expressão facial, anda devagar e durante o uso do Haldol a pessoa pode ter uma reação aguda, fica todo paralisado, pode ter contorções múltiplas, que são reações extrapiramidais ou neurolépticas. Este é o grande problema do Haldol, se não fosse isso (...) e mesmo com todos esses problemas, ele é o mais eficaz. Se não fosse isso, poderia ser aplicado para todo mundo em ansiedade, outra série de coisas.

Todo esse terror vivido pelo paciente é compensado pela ação eficaz de Haldol e cia. Por isso, na emergência de um hospital como a Colônia Santana, toma-se cuidado não com um possível excesso na dose de neurolépticos, mas com o perigo de uma subdosagem. Voltemos à entrevista com o Dr. Z.:

> *Entrevistador*: Em função da necessidade de controle absoluto da situação, nos hospitais psiquiátricos as doses tendem a ser maiores do que o "correto"?
>
> *Dr. Z.*: Depende do hospital e da habilitação do médico que está no plantão, que é o médico quem prescreve, normalmente eles têm uma orientação boa; mas às vezes o médico é meio desesperado frente ao surto, e dá uma dose além da que deveria dar. Porém, não se conhece casos em que o paciente tenha ido a óbito ou ficado com sequelas de neuroléptico. Pode até ter uma impregnação, mas se reverte. Na emergência, quando o paciente chega, a situação é crítica. O mais

> perigoso é o médico dar uma subdosagem; às vezes o médico fica com medo e dá uma dosagem mais baixa e depois o paciente estoura o surto. A preocupação maior no surto é com a subdosagem e não com a superdosagem. Eu não conheço exageros nesse quadro e na hora do surto você não conhece o paciente: quando você já conhece fica mais fácil, você já sabe o que receitar para reverter o quadro.

Esta adesão incondicional do psiquiatra aos neurolépticos, mesmo reconhecendo seu efeito arrasador no corpo-e-alma do usuário, pode ser amplamente compartilhada por este último. Ou não. Já encontramos muitos que odeiam profundamente as injeções e pílulas que são obrigados a tomar. Fazem o que podem para deixar de usá-las, mas essa rejeição ao remédio é lida como um sintoma, um delírio persecutório; pois, como definiu Diderot (cf. nota 1), ser louco é afastar-se da razão com a firme convicção de estar obedecendo à razão. Ou seja, se ele disser: "Não estou louco, esse remédio está acabando comigo", todos que governam a sua vida se sentirão totalmente à vontade, justos e razoáveis, para contestarem: "você (por definição) não tem razão, está enganado".

Ouçamos, pois, a voz dos sem-razão.

Os monstros têm razão?

B. tem 20 anos e é uma jovem bem bonita, apesar de gorda (para os padrões estéticos atuais), o que é um problema sério na sua vida, sendo um fator importante na irrupção das tormentas emocionais que acabaram por colocá-la no lugar de louca. Conheço-a desde que se mudou para Florianópolis, aos 16 anos. Veio com a mãe e a irmã; o pai abandonou a família quando ela tinha 11 anos, o que se constituiu em outra lenha na fogueira da futura loucura.

A irmã também é linda, mais nova (18) e... magra, o que a faz adequar-se perfeitamente ao estereótipo da mulher bela hoje, ou seja: um corpo de candidata a "Top Model". Seu sucesso com os homens no jogo do amor é tão grande quanto o fracasso de B. em encontrar um jovem que a deseje, a ame: outra lenha na fogueira.

Como sempre foi muito inteligente, criativa, dotada de aguçado espírito crítico, esperava-se muito dela em termos de realização profissional. Essa enorme expectativa se chocou com a realidade de um

mercado de trabalho onde as possibilidades se restringem crescentemente: mais lenha!

A partir dos 14 anos, ela começou a experimentar substâncias embriagadoras como cocaína, maconha, LSD, etc. e só parou quando foi obrigada a trocá-las por drogas lícitas como o Haldol ou o Carbopax (lítio): lenha!

Exponho aqui estes detalhes de sua vida pessoal apenas para mostrar que não é difícil encontrar fatores na história familiar e social que atuam na produção de uma "loucura", ou, para sermos "psiquiatricamente corretos", de um "transtorno mental grave". A própria B. reconhece que os ingredientes etiológicos apontados acima ajudaram bastante para que começassem a brotar os surtos psicóticos. O problema é que esse saber não basta para contê-los: desde janeiro de 95 foram várias explosões seguidas de internações em hospitais públicos e clínicas privadas. Em um de seus surtos, definido por ela (7 meses depois) como um "ritual de libertação", jogou pela janela várias coisas de valor (aparelho de som, p.ex.) e as queimou. Em seguida, escreveu com tinta preta na parede de seu quarto, em grandes letras, o nome do amado que a abandonou. A cena seguinte é óbvia: volta ao hospício.

O depoimento de B. foi registrado em março de 96, quando ela estava tomando apenas o medicamento considerado adequado para o seu caso: o carbonato de lítio, um estabilizador de humor específico para o chamado distúrbio bipolar (ex-psicose maníaco-depressiva). Eis algumas de suas considerações sobre sua experiência no uso de neurolépticos e do lítio[8]:

---

[8] Entre os medicamentos antipsicóticos, os sais de lítio formam uma categoria à parte. Ao contrário dos neurolépticos, não são antagonistas da dopamina; atuam sobretudo reduzindo a noradrenalina e aumentando o nível de serotonina.
O lítio é um medicamento específico para o distúrbio maníaco-depressivo, sendo considerado um estabilizador do humor. Eis o que o poeta Robert Lowell diz sobre sua experiência no uso do lítio: "De certa forma, sinto-me muito 'melhor', mais calmo, estável – mas minha poesia perdeu muito da sua força (R. Lowell, apud Sacks, 1995, p. 280)".
Segundo Kolb, o lítio pode causar os seguintes sintomas tóxicos: náuseas, cãibras abdominais, vômitos, diarreia, sede e poliúria (urina excessiva). Se o remédio for mantido, seguem-se sintomas como "letargia intensa, tremores e fasciculações musculares, ataxia, fala arrastada e convulsões. Vômitos e diarreias são também comuns. O paciente pode chegar ao coma (Kolb, 19--, p. 644)". Graeff aponta também para o perigo de lesão renal. (Graeff, 1989, p.58).

Quero deixar isto muito claro, bem claro e alto. Todos os remédios da psiquiatria, seja a Risperidona, Neozine, Haldol... O Haldol é um caso à parte, porque o Haldol te faz cair numa depressão. Uma depressão de cama, pelo tempo que está tomando. Eu tomei durante 40 dias.

O Carbolítio (...) descontrole hormonal e em consequência engordar. É um engordar hormonal. (...) Não precisa comer muito. Só tomar, independente da comida.

Todos os remédios psiquiátricos mexem com hormônio, atrasa a menstruação, desregula tudo, fudeu.

Uma vez que você entra (no hospital psiquiátrico) você demora no mínimo 3 semanas para desenvolver um quadro legal, satisfatório, para eles começarem a pensar no teu caso, para te liberarem. A primeira semana você orienta, a segunda é tratada, ficam te observando e na terceira, se você vencer todo mundo (...) porque é outro mundo, o sanatório, sabe? É uma bosta, cara! Você não faz nada! Eles só te dão remédio que te engorda, te deixa feio, te deixam um cocô. É diferente, entendeu? Não sei. Você ficar feio ou mal é uma coisa; agora, você ficar um cocô (...) e você fica um cocô mesmo. É muito louco. E não tem como, né? Porque a polícia te leva; por exemplo, a segunda vez foi com camisa de força.

Eu já tomei lítio, Tegretol, Neozine, Risperidona, Haldol.

Acho que a psiquiatria está errada, acho que a psiquiatria não tinha que existir no planeta Terra.

O remédio não tem o que curar, ele é super zen. Assim, você fica dormindo 24 horas. Completamente chapado com os remédios, entendeu? Faz mal porque você não vive, só vegeta. Você acorda, toma um banho muito fracamente, isto no caso do lítio. O Neozine só chapa. Você acorda, come e deita e dorme. Por isso que você engorda também, entendeu? Porque você não faz nada, entendeu? Você não tem pique.

Com o Haldol eu entrava em depressão, só chorava. O Haldol deprime demais. Deprime e deixa uma inhaca assim na cama, uma inhaca forte, viu? Você fica uma bosta, largada, mal. Pra sair do banzo tive que tomar Prozac, cara.

Eu tô querendo tirar o lítio (...) aos poucos, espero que em 15, 20 dias.

B. deixou mesmo de tomar o carbonato de lítio alguns dias depois. O lítio provocava, segundo ela, um descontrole hormonal que a levava a engordar. E, para ela, sair da loucura significava antes de tudo emagrecer, sentir-se bonita. Para lograr seu objetivo, fazia uma dieta naturista e passeava bastante de bicicleta. Ia muito bem, cada vez mais confiante, vencendo lentamente a depressão onipresente; chegou a entrar num cursinho para o vestibular. Porém, na sua luta contra a gordura (e a depressão), não resistiu à tentação de retomar a uma prática antiga: o uso de moderadores de apetite. Estes, como se sabe, têm bastante anfetamina em suas fórmulas. A anfetamina, assim como a cocaína, faz crescer perigosamente o nível de dopamina no cérebro; ou seja, propicia a volta do surto. Tentamos convencê-la a abandonar as "bombas" anfetamínicas, mas foi em vão. Como era de se esperar, em pouco tempo estava longe dos humanos, delirante, inalcançável. A irrupção do surto, provocada por ela mesma, a levou de novo ao "loucódromo" e aos medicamentos antipsicóticos.

Esta breve passagem pela história de B. nos dá uma ideia da complexidade da questão do uso das drogas que combatem as psicoses. B. odeia todas elas, todas a fazem "ficar um cocô". No entanto, age de uma forma que a leva de volta ao surto e, consequentemente, aos odiados remédios.

Seu desejo de ficar louca, de fugir para sua loucura, aponta, entre outras coisas, para a dificuldade de ser "normal" nos dias de hoje. Uma ex-usuária de neurolépticos, S., nos fala um pouco disso:

> A falta de grana é um problema que às vezes me deixa muito depressiva.

S. foi internada duas vezes: 25 dias no Hospital Espírita de Porto Alegre (há 2 anos atrás) e 7 dias na Colônia Santana (há 8 meses). Desde que saiu desta última nunca mais tomou neurolépticos e não pretende de forma alguma voltar a usá-las. Eis como se sentiu sob o efeito dos remédios:

> *S.*: Tu sabe que me tirou toda a coordenação motora? Eu andava assim, parecia um robô, sabe? Ia pegar coisa pra comer, tudo em câmera lenta (...) Eu queria caminhar rápido e não conseguia, o teu reflexo não corresponde ao que tu pensa. E é horrível isso, né? Chega uma hora que o cara acha que tá pirado mesmo.

O dito de S. nos remete a uma questão séria: os medicamentos antipsicóticos, supostamente destinados a curar as psicoses, contribuem para agravá-las, ou mesmo, produzi-las (como S. insinua)? Quanto a agravá-las, os próprios psiquiatras dizem sim, pois há um consenso de que os neurolépticos acentuam os sintomas negativos, ou seja, deprimem, robotizam, impregnam o corpo-e-alma, encolhem o ser numa lenta letargia. Um exemplo de como essas drogas lícitas podem piorar um transtorno mental: um dia em junho deste ano, ao entrar num posto de saúde da prefeitura de Florianópolis (o PS-II – Centro, onde atendo – como psicólogo – usuários do Núcleo de Atenção Psicossocial), percebo um adolescente alto, visivelmente impregnado, andando como um robô, inquieto. Ao atendê-lo, logo fica evidente que ele é constantemente invadido por ideias de perseguição. Sente-se vigiado, fica o tempo todo achando que as pessoas estão rindo dele, criticando-o. O problema é que, com a impregnação causada pelo neuroléptico (Orap, laboratório Janssen), ele fica mesmo muito esquisito, como um zumbi angustiado; muito loiro, parece uma espiga de milho que anda. Por isso, as pessoas realmente o olham de forma estranha e, talvez, não consigam conter um sorriso ou uma risada. Isso, é claro, atualiza e alimenta a todo momento sua paranoia. Seu sentimento de que as pessoas o estão observando e achando-o estranho torna-se, com a rigidez provocada pelo medicamento, real e não delirante.

A mãe o havia levado ao posto de saúde porque ficou sabendo que lá havia um psiquiatra que trabalhava com a retirada progressiva dos medicamentos antipsicóticos. Tanto ela quanto seu filho J. estavam apavorados com a robotização provocada pelo neuroléptico. O psiquiatra do posto, Dr. R. (já citado anteriormente) passou a atendê-lo e, hoje, 2 meses depois, J. toma apenas uma dose mínima de Haldol (10 gotas, à noite), estando portanto a um passo de seu sonho: deixar de vez os neurolépticos. Há duas semanas conversei com ele: estava interessado em começar a fazer capoeira e, apesar de ser ainda muito desconfiado, perdera bastante aquele jeito de robocop loiro. Enfim, estava muito mais vivo.

Há também os usuários de neurolépticos que não querem deixar de tomá-los. No Instituto São José, a estagiária Juliana Passos (estudante de psicologia – UFSC) constatou que há uma adesão bastante significativa ao medicamento por parte dos usuários. Em geral, ela diz, sentem-se aliviados por já não terem os delírios e alucinações. Os remédios, para dar um exemplo típico, os livram das vozes que os perseguiam sem dar-lhes trégua. Acreditam que os efeitos negativos são amplamente compensados pelo desaparecimento da torturante paranoia. Como próximo passo de nossa pesquisa sobre o uso de neurolépticos, trataremos de nos aprofundarmos nas razões que levam os usuários a aderirem ao tratamento medicamentoso.

Quanto aos que odeiam os medicamentos antipsicóticos, poderíamos citar vários outros depoimentos. São seres que resistem como podem a aceitar o lugar de aleijados cerebrais e de alijados da sociedade, que lhes foi imposto. São seres que, muitas vezes, anunciam com entusiasmo que já não tomam os tais remédios, sem saber que seus familiares os misturam na comida. Ou seja, são seres que podem ser enganados à vontade, pois formam parte da caótica legião dos sem-razão; daqueles que, por serem "loucos", são condenados à exclusão:

> O julgamento dos outros é o julgamento derradeiro; e a exclusão social, a forma concreta do inferno e da danação. (Bourdieu, 1988, p.58)

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *Lições de Aula.* São Paulo, Ática, 1988.

DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4ª ed. Porto Alegre, Artes médicas, 1995.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica.* São Paulo, Perspectiva, 1978.

GRAEFF, Frederico G. *Drogas Psicotrópicas e seu Modo de Ação.* 2ª ed. São Paulo, EPU, 1989.

KAFKA, Franz. *A Metamorfose.* São Paulo, Brasiliense, 1985.

KOLB, Laurence C. *Psiquiatria Clínica.* 9ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara, [19--].

SACKS, Oliver. *Um Antropólogo em Marte.* São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

TOURNIER, Michel. *O Rei dos Álamos.* Lisboa, Dom Quixote, 1986.